



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JULIANA SANCHES NIÉRI

A transposição didática do gênero dissertação escolar

DOURADOS

2010

JULIANA SANCHES NIÉRI

A transposição didática do gênero dissertação escolar

Dissertação apresentada à Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALET- da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística e Transculturalidade (Linguística Aplicada)

Orientador: Prof^o. Dr. Adair Vieira Gonçalves

DOURADOS

2010

JULIANA SANCHES NIÉRI

A transposição didática do gênero dissertação escolar

Data de aprovação: 18/03/2011

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof^o. Dr. Adair Vieira Gonçalves- Orientador

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristóvão- UEL

Prof^a. Dr^a. Rute Izabel Simões Conceição- UFGD

Prof^o. Dr. Marcos Lúcio de Sousa Góis- Suplente- UFGD

Local: Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras- FACALES

- Aos meus pais, pelo apoio infinito.

- À minha família, que, de uma forma ou de outra, pôde compreender meu sonho e apoiar meu esforço para a realização desse trabalho.

A gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita (Mario Quintana – Caderno H, 2006, p.156)

AGRADECIMENTOS

- A Deus, amigo fiel de todas as horas, pela vida, saúde e luz dispensadas.

- Ao prof^o. Dr. Adair Vieira Gonçalves, pela orientação e amizade.

- À direção da escola Barão do Rio Branco, por ter cedido espaço na biblioteca da escola para a realização deste trabalho.

- Aos alunos participantes desta pesquisa.

- Ao prof^o. Dr. Marcos Lúcio de Souza Góis e prof^a. Dr^a. Rute Izabel Simões Conceição- UFGD pelas contribuições dadas na ocasião do exame de qualificação.

- A prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristóvão- UEL, que mesmo a distância, contribuiu, grandemente, com as arguições dadas na ocasião do exame de qualificação.

- A Adriana Sales e Regina Balbino, amigas de todas as horas, pelas longas conversas ao telefone, pelo companheirismo e incentivo incansáveis. Sou grata a vocês duas, de coração, por estarem presentes na minha vida, por dividirem comigo as minhas alegrias e aflições e, principalmente, por apoiarem meus sonhos, mesmo nos momentos em que eles pareceram ser insignificantes.

- A Débora, minha “tia-irmã”, pelo exemplo de perseverança diante dos estudos. Agradeço pelas conversas amigáveis, pelos conselhos sábios, pelas experiências compartilhadas. Mesmo longe, sua amizade e incentivo estiveram sempre presentes e me fizeram crer que tudo é possível, quando se tem determinação frente aos objetivos a serem alcançados.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma intervenção didática aplicada a uma instituição de ensino localizada no município de Douradina–MS. Tal intervenção refere-se à aplicação de uma Sequência Didática (doravante SD) referente ao gênero dissertação escolar. Assim, o objetivo geral dessa pesquisa é o de averiguar que a SD, aliada à correção textual-interativa e as listas de controle, favorece o ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar, já que constitui uma ferramenta didática potencializadora/catalisadora do ensino da produção textual. Como aporte teórico, a pesquisa apoia-se nos trabalhos do grupo genebrino de didática de línguas (Dolz, Schneuwly, Pasquier *et al.*) e epistemológica sociointeracionista de Bronckart (2003, 2006), assim como na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2003 [1979]). Na análise do *corpus*– textos do gênero dissertação escolar produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Barão do Rio Branco– avaliam-se as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas das produções escritas. A intervenção permite concluir que o ensino por meio de SD favorece maior proficiência linguística dos alunos na produção do gênero em foco.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros; Sequências didáticas; Lista de controle.

ABSTRACT

This paper aims to present a didactic intervention applied to an educational institution located in the city of Douradina–MS. This intervention refers to the application of a didactic sequence (henceforth DS) about the school dissertation genre. Thus, the general objective of this research is to prove that the DS, combined with textual/interactive correction and checklists, favors the teaching of textual genres in the school environment, since it is a teaching tool potentiating / catalyzing the teaching of textual production. As theoretical basis, the research has the support on the work of the Geneva group of language teaching (Dolz, Schneuwly, Pasquier *et al.*) and Bronckart's epistemology social interactionist (2003, 2006), as well as the dialogic conception of language proposed by Bakhtin (2003 [1979]). In the analysis of the *corpus* – texts of school dissertation genre, produced by students in the 3rd year of the high school from “Escola Estadual Barão do Rio Branco” – action, discursive and linguistic-discursive capabilities are evaluated in the written productions. The intervention shows that the teaching through DS favors a higher language proficiency of students in the textual genre production.

KEYWORDS: Genre; Didactic Sequences; Checklist.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	24
Exemplos de gêneros em suas respectivas esferas comunicativas	
Quadro 2	34
Quadro sinóptico das características do contexto de produção do gênero dissertação	
Quadro 3	37
Coordenadas gerais dos mundos discursivos	
Quadro 4	60
Esquema da Sequência Didática	
Quadro 5	60
As fases da SD	
Quadro 6	66
Esquema Geral de um modelo didático de gênero	
Quadro 7	85
Quadro sinóptico da pesquisa	
Quadro 8	86
A engenharia de aplicação da dissertação em sala de aula	
Quadro 9	90
Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas na SD	
Quadro 10	91
Análise dos itens que compõem a lista de controle	
Quadro 11	99
Monitoramento das capacidades de ação do gênero (A2, A6, A8, A11 e A12)	
Quadro 12	101
Monitoramento das capacidades discursivas (A2)	
Quadro 13	102
Monitoramento das capacidades discursivas (A6)	
Quadro 14	104
Monitoramento das capacidades discursivas (A8)	
Quadro 15	105
Monitoramento das capacidades discursivas (A11)	
Quadro 16	106
Monitoramento das capacidades discursivas (A12)	

Quadro 17	109
Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A2)	
Quadro 18	109
Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A6)	
Quadro 19	110
Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A8)	
Quadro 20	110
Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A11)	
Quadro 21	111
Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A12)	
Quadro 22	112
Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A2)	
Quadro 23	113
Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A6)	
Quadro 24	113
Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A8)	
Quadro 25	114
Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A11)	
Quadro 26	114
Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A12)	
Quadro 27	119
Monitoramento das capacidades de ação (análise quantitativa)	
Quadro 28	121
Monitoramento das capacidades discursivas (análise quantitativa)	
Quadro 29	124
Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (análise quantitativa)	

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DA DEFINIÇÃO DOS GÊNEROS ÀS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR	21
1.1. Definição de gênero	21
1.2. Teorias dos gêneros.....	25
1.3. O gênero dissertação escolar	30
1.3.1. Contexto de produção da dissertação	33
1.3.2. Plano Discursivo	35
1.3.3. Plano das propriedades linguístico-discursivas	43
1.3.4. Mecanismos de textualização e enunciativos do gênero dissertação escolar.....	46
CAPÍTULO II- FERRAMENTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS NAS ESCOLAS	50
2.1. O ensino dos gêneros textuais na escola: exigência de documentos oficiais.....	50
2.2. O ensino dos gêneros por meio de Sequência Didática	59
2.3. Modelo Didático do gênero dissertação escolar.....	63
2.4. Metodologias de correção textual	67
2.5. A correção interativa por meio das Listas de Controle	74
CAPÍTULO III- METODOLOGIA	76
3.1. Das escolhas para a realização dessa pesquisa: o município, a escola, os alunos	79
3.1.1. O município	80
3.1.2. A escola	81
3.1.3. Os alunos	81
3.2. A escolha do método	83
CAPÍTULO IV: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	89
4.1. Análise da SD do gênero dissertação escolar.....	90
4.2. Início da avaliação formativa: diagnóstico da produção inicial dos alunos.....	93
4.3. Monitoramento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero dissertação escolar.....	99
4.4. Monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e modalizações.....	112

4.5. Considerações sobre o bilhete orientador	116
4.6. Análise quantitativa do <i>corpus</i>	119
Considerações Finais.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXOS.....	136
Anexo 1: Produções textuais dos alunos.....	137
Anexo 2: Lista de presença dos alunos participantes da pesquisa	142
Anexo 3: Lista de controle/constatações do gênero dissertação escolar	143
Anexo 4: Sinopse do filme <i>Encontrando Forrester</i>	144
Anexo 5: Atividade sobre o filme.....	145
Anexo 6: Sequência Didática: dissertação escolar.....	146

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que pesquisadores de todo o Brasil têm se dedicado a pesquisas sobre a produção textual dos estudantes na instituição escolar. De uma maneira geral, tais estudos apontam para as dificuldades dos estudantes, ainda no Ensino Fundamental, de utilizarem a modalidade escrita da língua proficientemente. Dentre as pesquisas apontamos a de Brito (*Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares*, 1983), a de Costa Val (*Redação e Intertextualidade*, 1991) a de Pécora (*Problemas de Redação*, 1992), entre outras.

Além do consenso entre os pesquisadores sobre a fragilidade no que diz respeito à dificuldade dos alunos frente a uma folha de papel em branco e a uma proposta de produção textual, “as avaliações realizadas pelos diferentes órgãos oficiais têm demonstrado que a maioria dos estudantes termina o Ensino Médio com dificuldade para ler um texto de média complexidade e para redigir textos adequadamente” (FIORIN, 2007, p. 96).

Os PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais– atribuem à escola a responsabilidade de conduzir o aluno para que ele “se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações” (1998, p.19). No entanto, é sabido que o aluno, mesmo tendo permanecido na escola por aproximadamente 12 anos, sai da escola despreparado, tanto em relação à produção textual quanto para assumir a palavra em ocasiões mais formais, como preconizado pelo documento oficial.

Uma questão frequentemente associada a tal dificuldade refere-se ao processo de produção textual na escola. Geraldi (1984) afirma que tal dificuldade existe, principalmente, porque a situação de emprego da língua na escola é artificial. O principal argumento utilizado por esse autor é o fato de que o único interlocutor do texto do aluno é, normalmente, o professor, ou seja, a produção textual não faz sentido para o aluno porque seu texto não circulará na sociedade. “Afinal, qual é a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa?” (GERALDI, 1984, p. 54, 55).

Entretanto, a responsabilidade pela dificuldade dos alunos na tarefa de redigir textos não se justifica apenas pelo caráter artificial dado ao uso da língua na escola. Sabemos que o processo de produção textual comporta, primeiramente, a leitura de textos sobre o assunto, o planejamento textual, a efetivação do texto, a leitura pelo professor, a reescrita (que embora seja inerente ao processo de produção nem sempre é levada em consideração). Como

sabemos, é consenso entre os pesquisadores que o não comprometimento¹ do professor com o ensino-aprendizagem do processo de produção textual pode acarretar sérios problemas para o aluno, por não saber utilizar proficientemente— seja na oralidade ou na escrita— os diversos textos que circulam em nossa sociedade.

Dentre as dificuldades apontadas pelos professores, principalmente os de Língua Portuguesa (LP), em trabalhar a produção textual no ambiente escolar, apontamos: a excessiva carga horária semanal, a quantidade de textos para corrigir, a falta de interesse dos alunos frente ao ensino de LP, a ausência de materiais didáticos que atendam as reais necessidades dos discentes, a precária formação docente, etc.

Geraldi (1984) associa o caráter artificial da língua na escola à não distinção entre dois conceitos costumeiramente referidos como sinônimos entre os professores de LP. Trata-se dos conceitos de *texto* (produção que se faz *na* escola) e de *redação* (reprodução que se faz *para* a escola). Nesse trabalho, quando nos referirmos à tarefa de redigir textos, seja na escola ou fora dela, estamos adotando o conceito de *produção textual*, tal como definido por Koch:

A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades; trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 1998, p. 22).

Desse modo, diante de uma proposta de produção textual, o aluno deve fazer uma representação mental do seu destinatário, da mensagem a ser escrita, do contexto de produção, do objetivo da produção, da escolha do gênero mais apropriado para a ação de linguagem, etc. Produzir um texto é, antes de tudo, uma ação de interação.

Com a concepção de linguagem alicerçada na interação social, tais como nos apontam Geraldi (1984), Koch (2002), Bronckart (2003), Buin (2006), entre outros, é tarefa da escola e, conseqüentemente, do professor de Língua Portuguesa, permitir que as práticas pedagógicas de linguagem em sala de aula sejam dialógicas, já que, na visão bakhtiniana, a realidade fundamental da língua é a interação verbal. Tal interação verbal não se dá apenas no diálogo face a face, mas em toda comunicação. Cabem aqui as palavras de Bakhtin:

¹ É compreensível que, muitas vezes, o não comprometimento do professor, entre outras razões, pode estar associado aos déficits em sua formação inicial.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 123).

Ao conceber a linguagem como forma de interação, estamos constituindo-a "como ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 1998, p. 20).

Voltando a discorrer sobre a insuficiência da escola na preparação do estudante para os múltiplos letramentos² apontamos a correção textual realizada por docentes. Em pesquisas anteriormente realizadas, tais como a de Serafini (2001) e a de Ruiz (2001), por exemplo, pôde-se constatar que, de uma forma geral, os professores têm corrigido apenas problemas estruturais e/ou pontuais no texto dos alunos. Como o texto do aluno não recebe a atenção do professor na correção, o estudante acaba não aperfeiçoando sua proficiência linguística na escrita. Cassany (2002), em contexto espanhol, defende que a correção é responsabilidade exclusiva do professor, porque tem o conhecimento necessário para fazê-lo. Nós, de outra parte, acreditamos que a correção textual não é tarefa exclusiva do professor, já que os alunos têm capacidades de se autoavaliarem, principalmente frente à lista de controle³ do gênero. Assim, após o trabalho com a Sequência Didática do gênero dissertação escolar, propomos uma lista de controle para que os próprios alunos pudessem avaliar seus textos.

Diante de uma insatisfação com o trabalho do professor diante da produção textual e contrariando uma tendência de correção convencional, neste trabalho, propus-me a averiguar em que medida a metodologia de correção interativa pode propiciar maior eficiência comunicativa dos alunos, visto que trabalhar interativamente a língua pressupõe um sujeito ativo e participativo em atividades linguísticas configuradas em gêneros de texto. Desse

² Tal como Kleiman (2007, p. 04), acreditamos que “é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas”. A autora pontua, ainda, a pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

³ As listas de controle/constatações são também conhecidas como grades de controle e/ou constatações. Neste trabalho, utilizaremos o termo *listas de controle*.

modo, o aluno deixa de ser um mero receptor de conhecimentos e passa a atuar como sujeito de seu dizer. Em nosso trabalho, priorizamos a interatividade entre professor-aluno, tanto na aplicação da SD, quanto nos momentos de correção textual, instituindo o aluno como sujeito social e histórico, responsável pelo seu discurso.

Acreditamos que é somente na interação— quer entre professor e aluno, entre aluno e colega e/ou um par mais desenvolvido— que o estudante aprende a utilizar a língua em situações reais de comunicação e torna-se sujeito de seu discurso. No ambiente escolar, ressaltamos a importância da intervenção oral ou escrita, realizada pelo professor, para levar o aluno a diagnosticar os problemas de seu próprio texto e tentar solucioná-los.

Entretanto, cabe-nos uma ressalva: não é somente no ambiente escolar que o aprendizado dos gêneros se dá de forma eficaz. Em outras instituições também é possível aprendê-los, principalmente porque as situações reais de comunicação não existem apenas na escola, mas, principalmente, fora dela. As OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) pronunciam que

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito aprende e apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação de linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações (BRASIL, 2006, p. 24).

Sabemos que os documentos oficiais— PCN, OCEM, PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) e PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) — orientam o trabalho docente para o ensino de diversos gêneros de texto. Conseqüentemente, se o objetivo primordial do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é levar os alunos a produzir, ler e interpretar os diversos textos que circulam socialmente, é tarefa da escola proporcionar *estratégias de ensino* que levem os alunos a alcançar tais objetivos. Essas supõem a busca de intervenções no meio escolar, favorecendo a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Uma dessas estratégias de ensino consiste no uso da Sequência Didática (SD).

O objetivo do ensino por meio de SD é o de levar os alunos a dominarem melhor um gênero. Ao trabalhar com uma SD do gênero dissertação escolar (em anexo no final desse

trabalho) pudemos constatar a melhoria da escrita dos alunos, principalmente no que diz respeito às capacidades discursivas.

Desse modo, o objetivo principal dessa pesquisa é o de averiguar que a SD, aliada à correção textual-interativa e às listas de controle, favorece o ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar.

Quanto aos objetivos específicos dessa pesquisa, apontamos:

- Averiguar em que medida a metodologia de correção interativa, mediada por listas de controle, pode propiciar maior eficiência comunicativa dos estudantes, visto que trabalhar interativamente a língua pressupõe um sujeito ativo e participativo nas atividades linguísticas. Além disso, ao ajudar o aluno na construção do sentido pretendido, estamos instituindo-o como sujeito do seu discurso (Cf. BAKHTIN, 2000 [1979]).
- Verificar, após a aplicação da Sequência Didática (Cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), se os alunos desenvolveram eficazmente as capacidades de linguagem– ação, discursivas e linguístico-discursivas– do gênero dissertação escolar.

Tendo em vista a circulação da dissertação para além do ambiente escolar, nossa opção por trabalhar com esse gênero escolar deve-se, principalmente, ao fato de sua exigência em determinados exames, tal como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e por ser, ainda o gênero mais exigido nas provas dos vestibulares, como também devido às dificuldades dos alunos na escrita de textos argumentativos.

Sobre a importância do saber argumentar, apoiamo-nos nas palavras dos PCN+ (2002, p.09) proposto para o Ensino Médio quando enfatizam que “estar formado para a vida, [...] significa saber se informar, comunicar-se, **argumentar** (*grifo nosso*), compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária [...]”.

A dissertação escolar é um gênero pertencente à ordem do Expor e ao agrupamento dos gêneros que têm como aspecto tipológico a argumentação (Cf. DOLZ & SCHEUWLY, 2004). Tal como Rojo e Cordeiro (2004), acreditamos que o ensino-aprendizagem dos gêneros da Ordem do Expor “são importantes para a formação do estudante e do profissional bem sucedido em algumas áreas como jornalismo, magistério, negócios, etc.” (p. 17); e do Agrupamento do Argumentar, para a formação do cidadão consciente e defensor de seus direitos. Assim, priorizar o ensino dos gêneros da Ordem do Expor e do Agrupamento do

Argumentar no Ensino Médio constitui algo da maior relevância para a formação da cidadania.

Na tentativa de explicitar os motivos que nos levaram a realizar este trabalho, apontamos a atuação em sala de aula. Por ter trabalhado como professora na escola onde a pesquisa foi realizada e presenciado as reais dificuldades dos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à produção textual, propusemo-nos auxiliá-los visando a uma melhoria na qualidade escrita, com a pretensão de mudar a realidade do ensino de LP. Isso porque, em um trabalho realizado anteriormente (Cf. NIÉRI & GONÇALVES, 2009), verificamos que a maioria dos professores, ao corrigirem o texto de seus alunos, utilizam a correção indicativa e a resolutiva. Acreditamos que, se conseguirmos mudar a concepção adotada pelos professores da referida instituição de ensino no que se refere à metodologia de correção textual, teremos contribuído, de certa forma, com o ensino de Língua Portuguesa.

Tal como apregoam as OCEM, acreditamos que

[...] somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. Mas o fato de que tais atividades recebam seu significado e seus sentidos singulares em relação aos contextos mais imediatos em que ocorrem e ao contexto social e histórico mais amplo não elimina a nossa condição de agir e transformar essa história, para ressignificá-la, enfim (BRASIL, 2006, p. 24).

Este trabalho inscreve-se na área da Linguística Aplicada (doravante LA). Tal como Almeida Filho (1991), Moita Lopes (1996), Cavalcanti *et al.*, (2006 [1986]), o conceito em que nos ancoramos é o de LA como área que se ocupa da pesquisa sobre questões de linguagem situadas na prática social com procedimentos específicos determinados pela natureza aplicada da pesquisa a que tipicamente serve.

A LA é uma área autônoma da Linguagem⁴ caracterizada por ser pesquisa de tipo aplicado (não restritivamente de aplicação), possui metodologia própria (identificação de um problema de uso da linguagem; busca de subsídios em áreas de investigação relevantes; análise da questão prática e, por fim, sugestões de encaminhamento), manifesta-se em estudos ou investigação sistemática a partir do seu objeto- os fenômenos de uso da

⁴ Tal visão de LA é renovadora da antiga ideia de aplicação de teoria linguística a questões de ensino de língua, particularmente ao ensino de línguas estrangeiras. Cavalcanti (2006 [1986], p. 50) registra que a LA “foi vista durante muito tempo como uma tentativa de aplicação de linguística (teórica) à prática de ensino de línguas”; contudo, hoje se configura como uma área imensamente produtiva, responsável pela urgência de uma série de novos campos de investigação transdisciplinar e de novas formas de pesquisa.

linguagem em ações da vida social- em subáreas reconhecidas hoje como a do Ensino-Aprendizagem de Línguas, Usos da Lexicografia e Terminologia (dicionários, por exemplo), além de relações sociais mediadas pela linguagem (empresariais, familiares, de gênero-homem/mulher-, profissional-paciente/cliente/pessoa do público) (MOITA LOPES, 2008).

No caso específico deste trabalho, inserimo-nos na subárea de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna (metodologia de intervenção textual em produções escritas). Objetivamos, por meio de aplicação de uma SD do gênero escolar dissertação, sugerir encaminhamento para melhoria/resolução do problema encontrado.

O presente trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro, trouxemos o aporte teórico em que nos apoiamos. Nele, discorremos, primeiramente, sobre a definição do termo *gênero* e sobre as quatro correntes teóricas que abordam o estudo dos gêneros no Brasil. Posteriormente, trouxemos considerações sobre o gênero dissertação escolar, suas características, seu contexto de produção, suas propriedades discursivas, linguístico-discursivas, seus mecanismos de textualização e enunciativos.

Após essas considerações, passamos ao segundo capítulo, discorrendo sobre as ferramentas de ensino dos gêneros na escola. Abordamos o ensino dos gêneros textuais por meio de Sequência Didática, o modelo didático do gênero dissertação escolar, as metodologias de correção textual e, finalizando, a correção interativa alicerçada nas listas de controle.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia adotada na consecução deste trabalho. Para tal, trouxemos informações a respeito do município, da escola, dos alunos e da escolha do método.

No quarto capítulo, trazemos a análise dos textos dos alunos. Optamos por fazê-la da seguinte forma: primeiramente, trouxemos a produção inicial e a produção final dos alunos; a seguir, montamos quadros de avaliação formativa, referentes ao monitoramento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero e, para finalizar, apresentamos dados do monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e das modalizações demonstradas na produção inicial e final. Além disso, dada a impossibilidade/necessidade de trazer a análise de todas as produções no corpo do trabalho, optamos por fazer a análise quantitativa⁵ do *corpus*, para melhor visualizarmos os resultados.

⁵ Convém pontuar que nosso trabalho tem como método a pesquisa qualitativa. A análise quantitativa servirá, portanto, apenas para analisar os dados qualitativos do *corpus*.

Por fim, concluímos nosso trabalho tecendo algumas informações sobre a importância do ensino dos gêneros por meio de Sequências Didáticas, tal como das intervenções interativas feitas pelo professor no texto dos alunos.

CAPÍTULO I- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: DA DEFINIÇÃO DOS GÊNEROS ÀS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação seria quase impossível (BAKHTIN)

Palavras Iniciais

Falar sobre os gêneros do discurso está, evidentemente, na moda, como afirma Marcuschi (2008). Muitos pesquisadores têm se debruçado sobre o assunto, resultando muitos trabalhos que têm como foco os gêneros. Dentre os estudiosos destacamos: Bakhtin (2000 [1979]), Bronckart (2003), Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008), Nascimento (2009), entre outros. A preocupação com a delimitação e nomeação dos diversos tipos de texto existe desde a Antiguidade. Entretanto, os estudiosos da época atribuíam o termo *gênero do discurso* apenas aos textos que carregavam determinado valor social ou literário, sobretudo pelo ângulo artístico-literário e não por serem tipos particulares de enunciados (Cf. BAKHTIN (2000 [1979])). É somente com os estudos bakhtinianos que o conceito de gênero passa a ser aprimorado.

1.1. Definição de gênero

A utilização da língua ocorre sob a forma de enunciados, que podem ser orais ou escritos. Aos tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin (2000 [1979]) denomina de *gêneros do discurso*. Há inúmeras maneiras de utilizar os enunciados, que nascem de uma determinada esfera da atividade humana. Assim, cada enunciado, que é a unidade real da comunicação verbal, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas.

Diante da extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso, é consenso entre os estudiosos a dificuldade em classificá-los. A esse respeito, recorreremos às palavras de Bronckart, para quem:

[...] os gêneros de textos continuam sendo entidades profundamente **vagas**⁶; as múltiplas classificações existentes são divergentes e parciais e nenhuma delas pode ser considerada como um modelo de referência estabilizada e coerente [...]. Essa dificuldade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero: critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada [...]; critérios centrados no efeito comunicativo visado [...]; critérios referentes ao tamanho e/ou natureza do suporte utilizado [...]; critérios referentes ao conteúdo temático abordado [...]. Além disso, muitos outros critérios ainda são possíveis. Essa dificuldade de classificação também decorre do caráter fundamentalmente histórico (e adaptativo) das produções textuais [...] (BRONCKART, 2003, p.73).

Convém ressaltar que alguns gêneros tendem a desaparecer, outros se modificam e novos gêneros aparecem. Isso acontece porque eles estão em constante movimento e são, portanto, entidades fluidas, plásticas, mudam sua forma de acordo com as novas necessidades de comunicação (como é o caso do e-mail, por exemplo), com o contexto de produção, etc.

Segundo Bakhtin (2000 [1979]), o gênero pode ser classificado de acordo com três aspectos: *conteúdo temático*, *estilo verbal* e *construção composicional*. Esses elementos relacionam-se intrinsecamente na constituição do enunciado. O *conteúdo temático* de um texto pode ser definido como o conjunto das informações que nele são traduzidas pelas unidades declarativas da língua. O *estilo verbal* é determinado pelas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais da língua, indissolivelmente ligado ao enunciado e a *construção composicional* corresponde a organização e a estruturação do gênero, permitindo não só o reconhecimento do gênero, mas também, a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana (BAKHTIN, 2000 [1979]).

Bakhtin enaltece a importância da construção composicional em relação ao estilo e ao conteúdo temático, já que a própria construção composicional projeta possibilidades de estilo e conteúdo temático. O autor afirma que “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 2000 [1979]), p. 279). Portanto, cada gênero possui estilo, conteúdo temático e composição próprios. Tanto é verdade que ao ouvir e/ou ler um texto, de imediato, já sabemos identificar de que gênero se trata.

De acordo com Bakhtin (2000 [1979], p. 301) a escolha de um gênero “é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das

⁶ Neste trabalho, todas as ocorrências de negrito e/ou itálico nas citações referem-se aos grifos do autor. Quando nossa intenção for a de destacar uma parte da fala de algum autor citado, utilizaremos, entre parênteses, a expressão *grifo nosso*.

necessidades de uma temática [...], do conjunto constituído dos parceiros, etc.”. Dependendo de cada um desses fatores, tem-se um gênero específico em cada lugar social. Por exemplo: não seria bem visto usar o gênero “palestra” quando se está em um bar rodeado de amigos, tal como não utilizamos o gênero “requerimento” para convidarmos uma pessoa a participar de uma festa.

Koch (2002, p.55-56) salienta que

[...] A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundo físico e sociossubjetivo) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá [...] levar em conta os objetivos visados, o lugar e os papéis sociais dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.

Todos nós falamos por meio de gêneros, mesmo sem conhecer a sua existência teórica. “Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade, antes mesmo que lhe estudemos a gramática” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 301), ou seja, desde pequenos, aprendemos a moldar a nossa fala em formas de gêneros. Cada um de nós possui uma capacidade comunicativa que nos leva a adequarmos, em cada uma das práticas sociais de uso da linguagem, nosso discurso a um gênero textual.

Todas as esferas da atividade humana organizam-se em torno dos gêneros textuais, que podem ser simples ou complexos⁷. Desse modo, pode-se dizer que a sociedade realiza suas práticas de linguagem⁸ de acordo com as esferas comunicativas. Todos os gêneros são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000 [1979]).

⁷ Bakhtin (2000 [1979]) ressaltou que a língua escrita, em cada época de seu desenvolvimento, é marcada pelos gêneros do discurso, não só pelos gêneros secundários, mas também pelos gêneros primários. Os gêneros secundários nascem nas condições de um convívio cultural mais desenvolvido— artístico, científico, sociopolítico; os simples se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários dão origem aos gêneros secundários. Sua natureza é incorporar os primários. A esse respeito, Bakhtin (2000 [1979], p. 281) afirma que “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea”. Nesse sentido, por exemplo, o diálogo cotidiano pode tornar-se um componente do gênero secundário, num romance. É importante ressaltar que, embora um seja mais complexo do que o outro, ambos os gêneros são enunciados.

⁸ Por práticas de linguagem estamos nos referindo ao conceito proposto pela escola de Genebra. “[...] São consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 51) e [...] “implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (p. 73). Elas são o principal instrumento de interação social e se cristalizam na forma de gêneros. Assim, por exemplo, a prática social de “ir ao supermercado” se ancora em um uma prática de linguagem e, conseqüentemente, em um gênero- lista de compras.

Podemos falar, por exemplo, em gêneros da esfera social, acadêmica e/ou escolar, política, religiosa, cotidiana, científica, burocrática, literária, entre outras.

A seguir, trouxemos um quadro para exemplificar alguns gêneros textuais que podemos encontrar em cada uma dessas esferas⁹:

Gêneros textuais em suas respectivas esferas comunicativas							
Cotidiana	Religiosa	Jornalística	Literária	Acadêmica e/ou Escolar	Burocrática	Artístico-cultural	Científica
Receitas Contas (energia elétrica/água, telefone) Bilhetes Cartas pessoais Convites Piadas, etc.	Salmos, Hinos, Provérbios, Parábola, Epístolas, Jaculatória, Orações, Missas, etc.	Notícias, Reportagens, Entrevistas, Cartas de leitor, Cartas de opinião, Artigos Jornalísticos, Editoriais, Charges, Tiras, etc.	Contos (de amor, de enigmas, de aventura, de fadas, infantil) Poemas, Poesias, Letras de canções, etc.	Resumos, Resenhas, Seminários, Debates, Exposições orais, Atividades, Exercícios, Cartazes, etc.	Documentos (RG, CPF, Título de Eleitor, CNH, passaporte), Cartas comerciais, Requerimentos, Atestados, Ofícios, Memorandos etc.	Esculturas, Pinturas, Fotografias, Literatura oral (de cordel), Adivinhas, Provérbios, Piadas, Músicas, etc.	Teses, Dissertações, Artigos científicos, Ensaios, Resenhas, Resumos, Livros, Capítulos, etc.

Quadro 1: Exemplos de gêneros em suas respectivas esferas comunicativas

Sobre a circulação dos inúmeros gêneros nas esferas comunicativas, convém esclarecer que um mesmo gênero pode circular em duas ou mais esferas. Exemplificando: há gêneros que podem circular tanto nas esferas jornalística, cotidiana e burocrática, como é o caso da carta; entretanto, o gênero adquire características diferenciadas de acordo com a esfera de circulação. Exemplificando: uma carta pessoal circulará na esfera cotidiana, uma carta comercial circulará na esfera burocrática e uma carta de opinião ou de leitor circulará na esfera jornalística. A esse respeito, Bakhtin esclarece: “cada esfera dessa atividade [humana] comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (2000, p. 279).

⁹ O quadro constitui uma tentativa de distribuição dos gêneros no enquadre das respectivas esferas de comunicação. Tal como Marcuschi (2008) ressaltamos que muitos gêneros são comuns a vários domínios das esferas comunicativas.

1.2. Teorias dos gêneros

Sabemos que hoje são muitos os estudiosos que se dedicam ao estudo dos gêneros. Diante desse interesse, Marcuschi (2008, p. 151) esclarece que “o tamanho das preocupações também corresponde uma tamanha profusão de terminologias, teorias e posições a respeito da questão”. O autor aponta quatro correntes e/ou perspectivas que tem sido abordado o estudo dos gêneros no Brasil:

- 1) Uma linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação vygotskiana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly/Dolz e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart [...].
- 2) Perspectiva “swalesiana”, na linha da escola norte-americana mais formal e influenciada pelos estudos dos gêneros de John Swales (1990) [...].
- 3) Uma linha marcada pela perspectiva sistêmico-funcional é a Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesses na análise dos gêneros [...].
- 4) Uma quarta perspectiva menos marcada por essas linhas e mais geral, com influências de Bakhtin, Adam, Bronckart e também os norte-americanos como Charles Bazerman, Carolyn Miller e outros ingleses e australianos como Günter Kress e Norman Fairclough [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

Nesse trabalho, nossa perspectiva de estudo dos gêneros refere-se à primeira corrente apontada por Marcuschi. Trata-se de um estudo apoiado na Escola de Genebra. Entre os pesquisadores, destacam-se Bronckart, Dolz e Schneuwly. Apoiamo-nos na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, tal como na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) proposto por Bronckart (1985). Cabe ressaltar, no entanto, que, tal como Bronckart (2003), adotamos comumente a expressão *gêneros textuais* e não *gêneros discursivos* como Bakhtin sugere. Isso ocorre porque, na perspectiva bakhtiniana, o estudo dos gêneros centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos, já na perspectiva dos gêneros textuais, o foco é a descrição da materialidade textual.¹⁰ Como nosso trabalho centra-se em um gênero específico— a dissertação escolar— apoiamo-nos nos estudos de Bronckart para compreendermos melhor a sua materialidade linguística.

¹⁰ Rojo (2005) ressalta que a terminologia *gênero do discurso* se refere ao estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; já na vertente dos *gêneros textuais*, a preocupação é fazer uma descrição mais textual, ou seja, há uma preocupação maior com a materialidade linguística. Segundo a autora, os trabalhos que adotam a teoria dos gêneros textuais tendem “a recorrer a um plano descritivo intermediário- que trabalha com noções herdadas da linguística textual (*tipos, protótipos, sequências típicas*, etc.) e que integram a composição dos textos dos gêneros” (ROJO, 2005, p.186). O autor de referência dos *gêneros do discurso* é Bakhtin, enquanto para os *gêneros textuais* destacam-se Bronckart e Adam.

Ancoramo-nos na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2003 [1979]). De acordo com esse ponto de vista, o outro é de extrema importância: sem ele não haveria linguagem tampouco interação entre os falantes. É o outro que me constitui como sujeito. No dizer de Koch (2002, p.15), “[...] Eu sou na medida em que interajo com o outro”.

Assim, podemos afirmar que, sem interação entre os falantes, a língua não cumpriria sua real função porque o ser humano interage socialmente por meio da linguagem. E, tal como Vygotsky (1991 [1934]), acreditamos que o meio social influencia o ser humano. A concepção interacionista reconhece o sujeito como ativo em toda e qualquer atividade de linguagem, em textos orais e/ou escritos.

Quanto à orientação geral do ISD, Bronckart (2003) afirma que são derivadas da psicologia da linguagem (Vygotsky/ Habermas/ Ricoeur) e nos princípios do interacionismo social. “É, portanto a adesão a uma psicologia interacionista-social que nos leva a abordar o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais” (p.14). Desse modo, podemos afirmar que o ISD constitui uma ampliação da abordagem psicológica da linguagem proposta por Vygotsky.

Segundo Vygotsky (1991 [1934]), a psicologia tem como tarefa descrever e explicar as propriedades biológicas e psicológicas do ser humano. A tese central de Vygotsky é a de que a criança, por meio da linguagem, age sobre os outros e compreende que também pode agir sobre ela mesma, sobre seus comportamentos, depois sobre suas representações e então começa a “pensar”. A linguagem torna-se um instrumento de controle dos próprios comportamentos.

Vygotsky (1991[1934]) vê o percurso do desenvolvimento intelectual do ser humano sempre voltado para o social, o que significa dizer que nossas ações, nossa língua, nossos costumes são influenciados pela sociedade; por isso o desenvolvimento da nossa mente não acontece do individual para o social, mas o inverso. Desse modo, as características humanas não são inatas¹¹, mas surgem como resultado da interação do homem com seu meio social, ou seja, são construídas ao longo da vida por meio da interação.

Embora Vygotsky tenha lançado as bases do verdadeiro questionamento da psicologia, o desenvolvimento de seu trabalho se defrontou com grandes dificuldades teóricas e metodológicas¹²:

¹¹ Para maior aprofundamento dessa questão, remetemos o leitor a Bronckart (2006).

¹² Estamos nos pautando em Bronckart (2006) ao apontar tais dificuldades.

- A primeira refere-se à unidade de análise da psicologia. Vygotsky criticava seus contemporâneos por “simplificarem a tarefa”, limitando suas abordagens aos aspectos fisiológicos ou apenas aos comportamentais e/ou mentais. O objetivo do psicólogo era o de construir o conceito unificador no qual as diferentes dimensões - fisiológicas, comportamentais, mentais e verbais- se organizariam. Infelizmente, devido a sua curta existência, seu objetivo não foi alcançado.
- A segunda dificuldade refere-se à delimitação e a articulação da ordem do social e da ordem do psicológico. Para que Vygotsky alcançasse esse objetivo, seria necessário ter uma conceituação bem definida dos fatos sociais, para identificar e definir independentemente as unidades propriamente sociológicas de um lado e as psicológicas do outro.
- A terceira dificuldade refere-se ao estatuto da linguagem. Vygotsky considerava (erroneamente) a *palavra* como unidade verbal e não o *signo* proposto por Saussure, além de não ter identificado as unidades verbais maiores (que Bakhtin conceituou de *gêneros do discurso*).

Para atingir os objetivos propostos por Vygotsky, a psicologia devia rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou e considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas. Tal é o projeto do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003).

O ISD pode ser considerado uma abordagem transdisciplinar ao buscar subsídios teóricos em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, dentre elas a Filosofia, a Sociologia, a Psicologia, e a Linguística. No Brasil, o ISD tem sido divulgado e propagado por estudiosos apenas nos últimos dez anos, principalmente sob a perspectiva da intervenção na Educação.

No ISD, a língua é vista como forma de ação. Segundo Bronckart (2003, p. 42), “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Em outros termos, o ISD desenvolve a tese de que o fenômeno da linguagem é indissociável da interação social, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997 [1929], p. 119).

Dito em outras palavras: *a atividade* permite ao sujeito interpretar o agir do outro. É esse olhar sobre o outro que molda o nosso agir e que constitui a *ação*. Por exemplo, se

estamos em um país onde desconhecemos certos costumes e regras e não sabemos como devemos agir e nos portar em determinada situação, faremos uma leitura do agir do outro para então agirmos semelhantemente a ele. Trata-se de repetir a ação do outro, segui-la como modelo de comportamento social.

Seguindo os pressupostos teóricos de Bronckart (2003), Machado (2005, p.249) conceitua os termos *atividade* e *ação* da seguinte forma:

O termo “atividade” é utilizado para designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizados por um coletivo organizado. Cada atividade é constituída de ações, condutas que podem ser atribuídas a um agente particular, motivadas e orientadas por objetivos que implicam a representação e a antecipação de seus efeitos na atividade social.

Constam nas OCEM (2006, p. 24) que “é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo”. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de caráter comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2003).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 73) afirmam que as atividades de linguagem funcionam “como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação, [...] sempre tem sua origem nas situações de comunicação”. A linguagem humana foi elaborada por conjuntos de signos que diferem em seus significados. Assim, toda língua é semiotizada no sentido de que possui uma semiótica que lhe é própria. A esse respeito, Bronckart pronuncia:

[...] a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [*non langüères*] com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros** (BRONCKART, 2003, p. 35).

Com as palavras supracitadas, podemos inferir que a semiotização, por ser produto da interação social transforma as representações. Desse modo, o aluno, ao escrever um texto, faz uso dessa representação colocando em pauta algumas questões: *Para quem eu escrevo? Que posição social ocupa meu destinatário? Que posição eu ocupo enquanto sujeito-produtor? O que eu escrevo? Qual meu objetivo ao escrever? Como eu devo escrever para esse destinatário? Utilizo a linguagem formal ou informal? Qual gênero eu utilizo?* Diante dessas representações, o aluno realiza uma atividade de linguagem e que, posteriormente, transforma-se em uma ação de linguagem. Em nosso dia-a-dia, praticamos

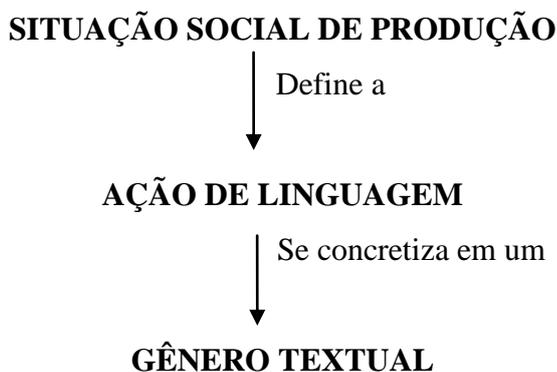
inúmeras ações de linguagem sem nos darmos conta de sua existência e importância. Contudo, só podemos considerar o encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano como uma ação quando “essas propriedades psíquicas são consideradas e suas relações com as propriedades comportamentais são examinadas” (BRONCKART, 2003, p. 40).

Dentre as propriedades psíquicas mencionadas, apontamos: os motivos ou razões do agir (que fazem com que um ser humano aja daquela maneira em determinada situação), a intenção do agir (o que se pretende com a ação realizada) e a responsabilidade (que o agente assume no encadeamento dos fenômenos).

Bronckart (2003, p. 92) ressalta que

[...] As representações do agente são apenas um ponto de partida, uma base de orientação a partir da qual um conjunto de decisões devem ser tomadas. Essas decisões consistem, primeiramente, em escolher, dentre os modelos disponíveis no intertexto, o gênero de texto que parece ser o mais adaptado às características da situação interiorizada e também em escolher [...], os tipos de discurso, as seqüências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos que comporão o gênero de texto escolhido.

A representação feita pelo aluno é realizada de acordo com a situação social de produção, que determina a ação de linguagem. Essa, por sua vez, permite a materialização dos gêneros. A relação entre a situação de produção e os gêneros textuais pode ser assim esquematizada:



Convém esclarecer, ainda, que dentro de cada esfera de atividade, há os diversos gêneros. Portanto, os gêneros de textos constituem-se como pré-construtos existentes antes de nossas ações, necessários para a sua realização (BRONCKART, 2003). Passemos, a seguir, as características do texto dissertativo, gênero textual em foco nesse trabalho.

1.3. O gênero dissertação escolar

Primeiramente, é necessário tecer algumas considerações sobre os conceitos de gêneros e tipos textuais para, então, indexarmos a dissertação como um gênero textual. A diferença entre gênero e tipologia textual é de extrema importância, pois direciona o trabalho do professor de LP na leitura, na compreensão e na produção de textos; ou seja, quando o docente não distingue gênero e tipo textual, acaba propondo atividades de leitura e de produção equivocadamente.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154) *tipo textual* designa:

[...] uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar.

O conceito definido por Marcuschi aproxima-se de Bronckart (2006, p.151), que vê as tipologias textuais como “unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis¹³”. Schneuwly (2004) defende o tipo textual como o resultado de uma ou de várias operações de linguagem efetuadas no curso do processo de produção. Essas operações não se tornam disponíveis de uma só vez, mas são construídas no curso do desenvolvimento da produção. Dito de outra forma: os tipos textuais se constituem como “construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros” (SCHNEUWLY, 2004, p. 38). Já os gêneros são, nas palavras de Bronckart (2006, p.150) “unidades comunicativas globais, articuladas a um agir de linguagem”. Marcuschi (2008, p. 155) defende uma posição similar a de outros estudiosos quanto à definição de *gênero textual*.

[...] refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os tipos de texto que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos,

¹³ Bronckart (2003) recusa a terminologia “tipos de texto” porque, segundo ele, esse tipo de abordagem se apoia no postulado de que os seres humanos seriam dotados de uma competência textual inata; uma extensão da competência gramatical e que, portanto, nega a dimensão sócio-histórica dos textos.

os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Assim, tal como Koch (2002), Schneuwly & Dolz (2004), Gonçalves (2007), Marcuschi (2008), defendemos a ideia de a dissertação ser um gênero escolarizado, por ser produzido em contexto escolar ligado a atividades sociais e linguísticas delimitados pelo espaço institucional escolar. Ao reconhecermos a dissertação como gênero, não estamos apenas substituindo a terminologia *tipo textual* por *gênero textual*. Nas palavras de Manzoni

Reconhecer as produções dissertativas escritas na escola como um gênero não significa, em hipótese alguma, uma simples substituição terminológica, em que gênero está no lugar de redação e/ou produção de texto, mas trata, sim de uma mudança de concepção e de tratamento didático no ensino da prática de produção de texto [...]. Em outros termos, significa conceber: (i) o texto produzido pelo aluno como discurso, como a língua em uso; (ii) a Escola como domínio discursivo e (iii) o processo de escolarização como a atividade humana. Significa, em última instância, conceber a produção escrita do aluno como forma de interação, ou pelo menos uma tentativa de interação social, cujas condições de sucesso ou de fracasso estão relacionadas às condições de produção, que são exclusivamente propiciadas pela Escola, na posição social/institucional do professor (MANZONI, 2007, p. 207-208).

Xavier (2006, p. 15) afirma ser a dissertação “um gênero textual específico que circula em várias instituições sociais entre elas a escola e a universidade, cujas características formais e funcionais permitem ao usuário demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais”. Trata-se de um gênero da esfera de circulação institucional, ou seja, tipicamente escolar, embora, hoje, haja uma circulação da dissertação para além do ambiente escolar. Podemos encontrá-la, por exemplo, em jornais semanais (como a Folha de São Paulo, na seção FOVEST), em manuais para o vestibulando, em coletâneas de textos dissertativos divulgados pelas universidades, etc. Além disso, esse gênero também vem sendo exigido em concursos públicos e por empresas na contratação de novos funcionários, já que, nas palavras de Souza (2003, p. 64), “mais do que um instrumento de avaliação escolar, a dissertação revela as impressões do indivíduo sobre a realidade em que vive, expressa seus valores morais, éticos e culturais e demonstra a sua competência linguístico-comunicativa”. A autora afirma, ainda, que “em todas essas instâncias sociais, a dissertação vem sendo tomada como parâmetro de avaliação da competência linguístico-discursiva, sobretudo do aluno concluinte do ensino médio” (SOUZA, 2003, p. 73).

Tal como Manzoni (2007, p. 35), reconhecemos o gênero dissertação escolar como “objeto concreto de ensino-aprendizagem por ser um instrumento provido de relações com

uma situação de comunicação autêntica”. Por se tratar de um gênero complexo, os alunos necessitam de orientação para a sua produção e, é o professor, mediador do conhecimento do aluno, que deve dispor de conhecimentos sobre ele para auxiliá-los na produção escrita desse gênero.

Bronckart (2003, p. 73) defende a tese de que “qualquer espécie de texto pode atualmente ser designada em termos de *gênero* e que, portanto, *todo exemplar de texto* (grifo nosso) observável pode ser considerado como pertencente a um determinado gênero”. Além disso, na visão bakhtiniana, os três elementos que caracterizam um gênero — estrutura composicional, conteúdo temático e estilo — permitem considerarmos a dissertação escolar como um gênero textual não como tipo textual, como comumente é tratada nas escolas. Segundo Souza (2003, p. 137)

A mudança desse foco implica perceber a dissertação como uma unidade de comunicação verbal e, como tal, constituída por estrutura composicional, conteúdo temático e estilo individual; esse imprimido pelo aluno-produtor. Nesse contexto, passa-se a ressaltar não apenas a estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão, que lhe é imprescindível, mas os três elementos que a caracterizam como um gênero textual.

A dissertação escolar consiste na hierarquização de ideias sobre um determinado tema. Trata-se de um texto que analisa, interpreta e avalia os dados da realidade (SAVIOLI & FIORIN, 2006). Seu caráter engloba a argumentação, e, por isso, situa-se no mundo do expor, ou seja, o autor do texto deve “argumentar a favor de”, “discordar de” ou ainda “fazer crer em algo”. Para alcançar seus objetivos, o sujeito-produtor procura convencer, persuadir, influenciar seus leitores com argumentos convincentes, dando consistência ao seu raciocínio e trazendo para o texto dados e/ou evidências que convençam os leitores da posição tomada e/ou defendida.

Quanto à infraestrutura geral do texto, Bronckart (2003) esclarece que ela é constituída pelo plano geral do texto somado aos tipos de discurso e às sequências tipológicas. O *plano geral* refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático e mostra-se visível no processo de leitura do texto; os *tipos de discurso* designam os diferentes segmentos que o texto comporta (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração) e *as sequências* referem-se aos modos de planificação mais convencionais ou modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral de texto.

São sequências tipológicas descritas pelo autor: a descritiva, a injuntiva, a expositiva, a narrativa e a argumentativa¹⁴.

Tendo em vista a proposta do ISD para a análise de textos, as características da dissertação, tanto quanto dos demais gêneros, podem ser descritas com base em seu contexto de produção, considerando-se o plano da situação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades linguístico- discursivas. Começaremos por apontar as características da dissertação em seu contexto de produção.

1.3.1. Contexto de produção da dissertação

Podemos falar em dois tipos de contexto de produção: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. Nas palavras de Bronckart (2003, p.93)

O contexto de produção pode ser definido como o conjunto de parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Todo texto resulta de um ato realizado em um contexto físico, que é definido pelo lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor.

O contexto de produção, em seu aspecto físico, constitui, sem dúvida, um forte auxiliar na caracterização do gênero. Isso porque, segundo Souza (2003, p. 83), ele “[...] distingue a dissertação de qualquer outro gênero, uma vez que seu agente-produtor é um indivíduo regularmente matriculado em uma determinada instituição de ensino” e seu receptor, costumeiramente, é o professor, o qual tem como dever ensinar o estudante a produzir o gênero. Os alunos, colegas de classe, também, podem desempenhar a função de receptores dos textos escritos no ambiente escolar.

Quanto ao contexto sociossubjetivo, o autor ressalta que:

[...] a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociossubjetivo também poder ser decomposto em quatro parâmetros principais: o **lugar social**, [...] o estatuto de **enunciador**, [...], o estatuto de **destinatário**, [...] o **objetivo** (ou os objetivos) da interação [...] (BRONCKART, 2003, p. 94).

Assim, o professor, como mediador do conhecimento do aluno e com formação acadêmica voltada para o ensino de LP, fica incumbido da tarefa de ensinar a ler,

¹⁴ Discorreremos, brevemente, sobre as características das sequências tipológicas que constituem a dissertação escolar no subitem 1.3.2.

interpretar e produzir o gênero *dissertação* na escola. Aliás, nas palavras de Souza (2003, p. 83), “a escola passa a ser concebida como um lugar social que, além de promover a interação sociocomunicativa entre os membros que fazem parte de sua comunidade, tem como objetivo precípua desenvolver a competência intelectual do aluno”.

Ancorados em Souza (2003), sintetizamos, para melhor visualização, as características do contexto de produção pertinentes à dissertação em um quadro denominado *Quadro sinóptico das características do contexto de produção do gênero dissertação*.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO ESCOLAR	
CONTEXTO FÍSICO	CONTEXTO SOCIOSSUBJETIVO
<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR DE PRODUÇÃO: instituição de ensino. • MOMENTO DE PRODUÇÃO: hora/ aula destinada à produção textual. • PRODUTOR: indivíduo que escreveu o texto. • LEITOR: indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, empregado da instituição, bem como os pares que, com o emissor, formam a turma da qual ele faz parte. 	<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR SOCIAL: a escola, como instituição promotora de interação sociocomunicativa. Seu objetivo é o de desenvolver a competência intelectual do aluno, preparando-o para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. • PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR: aluno-produtor, que expressa suas ideias e as defende por meio de argumentos fundamentados, principalmente, nas impressões dos mundos formais por ele internalizadas. • POSIÇÃO SOCIAL DO LEITOR: o professor desempenha o papel de leitor, promovendo o primeiro momento dialógico, bem como atua como mediador no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, por ser o par mais experiente. Os companheiros de sala de aula são também leitores e promotores da interação. • OBJETIVO: O objetivo interacional da produção do gênero dissertação é obter a adesão do leitor ao ponto de vista do agente-produtor sobre determinado tema.

Quadro 2: Quadro sinóptico das características do contexto de produção do gênero dissertação

É importante pontuar, neste momento, que o gênero dissertação, por ser produzido no ambiente escolar, constitui-se como uma ferramenta para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Além do mais, “é a partir de sua produção que o aluno torna-se apto

a produzir outros exemplares de gêneros que realizam sequências linguísticas argumentativas” (SOUZA, 2003, p. 85). Desse modo, o aluno, ao dominar a escrita desse gênero, em geral, não terá dificuldade para escrever outros gêneros pertencentes ao agrupamento da ordem do argumentar, tais como: artigo de opinião, carta de leitor, ensaio, editorial, carta de reclamação ou de solicitação, discurso de defesa ou de acusação, resenha crítica, entre outros. Isso porque, quando dominamos a escrita de uma sequência tipológica (a argumentativa, por exemplo), estamos aptos a escrever gêneros que têm em sua composição essa sequência como principal. Além disso, a capacidade de linguagem dominante dessa sequência, tal como propõem Schneuwly & Dolz (2004), é a da *sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição*. Então, se os professores levarem os alunos a desenvolver essa capacidade, por meio de um estudo sistemático de um gênero da Ordem do Argumentar, acreditamos que os estudantes terão um maior respaldo na escrita de outros textos argumentativos.

1.3.2. Plano Discursivo

A base de uma dissertação consiste na fundamentação do ponto de vista do autor que a produz. O aluno, enquanto sujeito-produtor de um texto dissertativo, expõe e defende seu ponto de vista sobre determinado conteúdo temático, projetando-se ou não em seu discurso. Na dissertação, o agente-produtor defende determinada posição diante de um tema problemático, polêmico ou filosófico, costumeiramente, em terceira pessoa, o que não significa afirmar que o discurso desse gênero deve ser feito de modo autônomo. Assim, o tipo de discurso mais frequente no gênero dissertação escolar é o teórico¹⁵; contudo, não é o único que aparece como tipo principal nos textos dissertativos. O tipo interativo também é muito frequente.

Bronckart (2003) distingue quatro mundos discursivos: a) mundo do EXPOR implicado; b) mundo do EXPOR autônomo; c) mundo do NARRAR implicado; d) mundo do NARRAR autônomo. O gênero dissertação escolar situa-se no mundo do EXPOR. Cabe-nos distinguir, neste momento, a noção proposta pelo autor sobre a *autonomia* e a *implicação* dos parâmetros da ação de linguagem. Quando um texto, ou um segmento de texto, deixa explícitas as relações que as instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros da ação de linguagem, tem-se um texto implicado; quando mantêm uma

¹⁵ A ser discutido posteriormente.

autonomia com relação a esses parâmetros, tem-se um texto autônomo (BRONCKART, 2003). Dito de outra forma: o texto implicado apresenta marcas de subjetividade, de espaço-tempo, de seu interlocutor ideal; o texto autônomo não possui tais marcas linguísticas e torna-se, assim, autônomo dos parâmetros da ação de linguagem. Para exemplificarmos o que abordamos a respeito da autonomia e da implicação, trouxemos dois textos produzidos pelos alunos participantes dessa pesquisa.¹⁶

Exemplo 1: texto dissertativo autônomo

As cotas para negros nas universidades publicas

No ano de 2002 o governo brasileiro propôs a criação de cotas universitárias exclusivamente para alunos negros. Com relação a esse sistema de cotas algumas pessoas foram contra, pois se somos todos iguais perante a lei, então porque criar cotas diferenciadas e exclusivas para negros?

O assunto vem causando grandes polêmicas, pois para os vestibulandos brancos, esse sistema de cotas está quebrando o direito de liberdade e igualdade de todos que estão prestando vestibular, porque se o branco pode ir a luta e ingressar em uma universidade pública, por que não o negro?

As cotas em universidade pública para negros devem ser eliminadas, ou então o governo federal deve criar outro sistema de cotas, como por exemplo, cotas para alunos pobres, que por sua vez sempre estudaram em escolas públicas. Este é concorrido e injusto pois alunos que sempre estudaram em escolas particulares e fizeram os melhores cursinhos pré-vestibulares tomando a vaga de quem realmente precisa ingressar em uma universidade publica.

O governo brasileiro foi muito precipitado em propor cotas pensando apenas no negro e não no pobre, quebrando o direito de igualdade entre os vestibulandos, independente de cor, raça, religião e sexo.

(Texto escrito por A18)

Como podemos observar, o texto não explicita marcas de autoria, nem marcas de espaço-tempo ou de destinatário ideal, constituindo, portanto, autonomia com relação aos parâmetros da ação de linguagem. Passemos, agora, à leitura do texto implicado.

¹⁶ Embora os textos apresentem problemas em relação à norma dita padrão, optamos por manter a escrita do aluno fielmente, sem nenhuma alteração, já que nosso objetivo não é o de analisar os desvios da norma padrão da língua, de coerência e/ou coesão, mas o de exemplificar a autonomia e a implicação dos parâmetros da ação de linguagem.

Exemplo 2: texto implicado**Cotas “Ingresso”**

Sobre as tão faladas e polêmicas cotas não sou a favor e nem contra.

Porque entendo por “Cotas” como se você ingressos para negros em universidades no Brasil, acho que se torna como um tipo de discriminação só porque temos uma dívida com os negros de séculos passados precisamos tomar uma atitude talvez as “cotas” não seja a solução.

No entanto sou a favor porque os negros são como todos nós por causa da cor da pele não quer dizer que seja menos ou mais inteligente, se é rico ou pobre igualdade para todos temos o direito de ir e vir.

(Texto escrito por A1)

Observamos, no texto escrito pelo aluno, como ele se implica enquanto agente-produtor. Notamos seu posicionamento logo no início do texto “não sou nem a favor e nem contra”, e mantêm-se implicado, assumindo (e contradizendo-se) sua posição a favor das cotas para negros nas universidades públicas. Convém esclarecer que, por se tratar de um texto em que o aluno procurou dissertar sobre uma problemática, não houve implicação relacionada ao aspecto espaço-tempo ou de seu interlocutor ideal, visto que são mais frequentes em textos da ordem do Narrar.

A seguir, apresentamos, de forma didática, as coordenadas gerais dos mundos discursivos, seguindo a proposta de Bronckart (2003).

Coordenadas gerais dos mundos discursivos		
	Conjunção	Disjunção
	EXPOR	NARRAR
Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Quadro 3: Coordenadas gerais dos mundos discursivos

O gênero dissertativo, como já foi explicitado anteriormente, refere-se ao mundo do EXPOR. Segundo Bronckart (2003, p. 154), “quando nos situamos na ordem do EXPOR, a situação parece se apresentar de modo diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário”.

Quanto ao conteúdo temático da dissertação, convém esclarecer que se refere ao mundo real, ordinário, isto é, aos problemas sociais, embora trate, também, de temas filosóficos. No caso específico dessa pesquisa, trabalhamos com os temas: *As cotas para*

negros nas universidades públicas, e Preservação Ambiental. Confirmando nossas posições, Souza (2003, p. 86) ressalta que “o objeto temático detém completa autonomia dos parâmetros da situação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e situação espaço-tempo)”.

Como a dissertação situa-se no mundo do Expor, não poderíamos deixar de discorrer, mesmo que brevemente, sobre os dois tipos de discurso que o compõem: o discurso interativo e o discurso teórico. No discurso interativo, o mundo discursivo é conjunto ao mundo ordinário, ou seja, o conteúdo temático refere-se ao mundo representado pelos agentes humano (e não ao fictício, como na ordem do Narrar). As coordenadas gerais do mundo do discurso interativo são conjuntas às do mundo dos personagens postos em cena na narração. Listamos, abaixo, as características do discurso interativo, segundo Bronckart (2003).

- a) Implicação dos parâmetros físicos da ação de linguagem, da interação verbal;
- b) Presença de unidades que remetem à própria interação verbal, ou seja, predominância de frases interrogativas e de frases imperativas;
- c) Presença de pronomes de 1^a, 2^a e 3^a pessoas do singular e do plural referindo-se aos sujeitos da interação;
- d) Presença de anáforas pronominais, de predomínio dos verbos no tempo presente, pretérito perfeito e imperfeito;
- e) Alta densidade verbal e baixa densidade sintagmática.

Procuramos exemplificar com o segmento de texto que segue, extraído de uma revista feminina¹⁷.

¹⁷ Trata-se de uma entrevista de Cássia Kiss à revista Marie Claire. Disponível em http://marieclaire.globo.com/edic/ed122/rep_kissa.htm. Acesso em 20/05/2010.

Exemplo 3: discurso interativo

MC: Antes de concordar em falar para a Marie Claire, você disse que está em um momento em que não dá entrevistas de meia página. Que momento é esse?

Cássia Kiss : *É o momento dos meus 43 anos. Tenho dois filhos, e o tempo da prática da maternidade é o mais importante para mim. Também gosto de ficar em silêncio, e uma entrevista rouba o meu silêncio. Se a gente vai fazer uma entrevista, tem de ser em um espaço que dê para eu contar um pouco da minha história.*

MC: Você passa a imagem de ser uma pessoa calma...

CK: *Se eu fosse calma, não precisaria de ioga, meditação. Tenho uma história de vida dura e me sinto dura. Preciso praticar ioga, preciso de silêncio, preciso caminhar, preciso de todos esses recursos para ser uma pessoa mais fácil. Tenho o lado masculino muito desenvolvido nas emoções.*

MC: Por que você considera sua história de vida dura?

CK : *Nasci em São Caetano, em São Paulo. Meu pai era mecânico, e minha mãe, dona de casa. Sou a caçula de dois casais de filhos. Meu pai é filho de húngaros. Tive uma infância pobre. Usava o uniforme da escola pública para passear. Minha mãe dividia um bife em cinco pedaços e ficava sem comer. Mamãe dava muito valor a tudo. Só ela apontava o lápis e numerava as páginas dos cadernos para a gente não arrancar a folha.*

No segmento do texto acima, temos o discurso interativo. Nele, entrevistador e entrevistado dialogam. Trata-se de um texto implicado, ou seja, há marcas com relação aos parâmetros de ação de linguagem (*Você disse que está em um momento [...], Se eu fosse calma*). Há frases interrogativas (*Que momento é esse? Por que você considera sua história de vida dura?*), predomínio de verbos no presente (*está, sou, tenho, gosto, preciso, passa, etc.*), presença de pronomes e verbos em 1ª pessoa do singular (*eu, tenho, gosto, etc.*).

Quanto ao discurso teórico, destacamos que é, em princípio, monologado e escrito. Como no discurso interativo, o mundo do Expor (que se caracteriza pela autonomia completa em relação aos parâmetros) é conjunto ao do mundo ordinário do agente. Suas principais características são:

- a) Ausência de frases interrogativas e exclamativas e presença de frases declarativas;
- b) Ausência de nomes próprios, pronomes e adjetivos de 1ª e/ou 2ª pessoa do singular;
- c) Presença de múltiplos organizadores textuais e modalizadores lógicos;
- d) Presença de verbos do tempo presente. Ocasionalmente aparece pretérito perfeito e, raramente, o futuro.
- e) Caracteriza-se por uma densidade verbal muito fraca e por uma densidade sintagmática elevada.

Essas características podem ser observadas no exemplo a seguir:

Exemplo 4: discurso teórico

A COMUNICAÇÃO VERBAL

Em qualquer atividade do mundo moderno, em permanente evolução, as melhores oportunidades são aproveitadas pelos indivíduos que possuem mais informação. Falar em "era da informação", nos dias atuais, chega a ser redundância. O adequado gerenciamento das informações é um fator decisivo no desenvolvimento pessoal e no crescimento profissional. A Internet, sem qualquer dúvida, facilitou o acesso à informação e acelerou substancialmente o seu intercâmbio.

O uso mais disseminado das informações, de qualquer natureza, consolidou uma nova realidade: os indivíduos com habilidade e coragem de apresentar idéias e informações têm o poder de persuadir e motivar as pessoas [...].

Disponível em <http://perflin.com/tutorial/apres/parte1.html>. Acesso em 12/04/2010.

O segmento de texto acima, extraído de um Programa de Educação Continuada *Online*, é escrito e monologado, isto é, tem origem num único agente. Caracteriza-se pela presença de frases declarativas e rica densidade sintagmática (*atividade, mundo moderno, evolução, informação, indivíduos, etc.*). Não há nomes próprios tampouco pronomes e/ou adjetivos de 1ª e/ou de 2ª pessoa que se referem a interactantes, conforme se vê no relato interativo.

Na perspectiva sociointeracionista, “os tipos de discurso constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos” (BRONCKART, 2003, p. 217). De tal modo, podemos pontuar que todo texto é formado por tipos de discurso que se materializam em forma de *sequências tipológicas*. Por *sequências* podemos entender:

[...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diferentes proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências (ADAM *apud* BRONCKART, 2003, p. 218).

Com as palavras do autor, aferimos que a *infraestrutura textual* se constitui pelos tipos de discurso e pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático. Ao escrevermos um texto, utilizamos as informações e as representações de que dispomos de forma linear/sequencial no plano textual. De tal modo, cabe ressaltar o estatuto fundamentalmente dialógico das sequências, uma vez que, na tarefa de produzir um texto, o agente produtor dialoga não só com as representações que tem dos destinatários de seu texto, mas também das decisões *interativas* a serem tomadas na tarefa de atingir seus objetivos.

O estatuto dialógico das sequências explicativas e argumentativas é evidente. O agente-produtor escreve seu texto sempre pensando/ dialogando/ respondendo aos seus destinatários. Convém destacar: é no plano discursivo que o aluno faz as representações mentais de seu leitor, de sua visão de mundo, suas crenças e valores. “Tudo isso é tomado pelo receptor como parâmetro de avaliação, para a adesão do ponto de vista defendido pelo agente” (SOUZA, 2003, p. 86). Além disso, a autora pontua a importância de o agente-produtor demonstrar conhecimentos dos fatos, apresentar provas e ter domínio dos argumentos utilizados em seu texto.

Cabe nos atermos, seguindo as orientações de Bronckart (2003), às duas sequências que são à base da dissertação: a sequência argumentativa e a sequência explicativa.

1) *Sequência Argumentativa*: A forma argumentativa e a forma explicativa são o resultado desse raciocínio semiológico verbalizado no texto. O raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema. Sobre o pano de fundo dessa tese anterior são propostos novos dados que são objetos de um processo de inferência e que orienta para uma conclusão ou uma nova tese. Segundo Bronckart (2003), esse movimento argumentativo apoia-se em justificativas ou suportes e comporta quatro fases:

- A fase de premissas ou dados, que é a tese inicial;
- A fase de apresentação de argumentos: elementos que levam a uma conclusão provável;
- A fase de apresentação de contra-argumentos: operam uma *restrição* em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados;
- A fase de conclusão ou nova tese.

Em alguns casos, a sequência argumentativa pode ser realizada de modo simplificado, suprimindo uma dessas fases, como observarmos no próximo segmento de texto, em que há a supressão do contra-argumento.

Exemplo 5: sequência argumentativa (modo simplificado)

A fase de premissas ou tese

A questão do voto facultativo é muito complexa, e não pode ser analisada à margem da conjuntura política e social que atravessamos.

A fase de apresentação de argumentos

Do ponto de vista eleitoral, e dos interesses específicos do PT, nada melhor. Nós temos o voto consciente, de quem entende voto como integração de direito e dever participatório. Do ponto de vista do desenvolvimento da consciência política da nação, nada pior. Se para além do massacre da grande mídia, ainda tivermos a não obrigatoriedade do voto, teremos um crescimento absurdo do desinteresse de quem já está massacrado pela penúria material, e pela desesperança existencial, e para quem “todo político é ladrão”.

A fase de conclusão

O processo eleitoral é o único momento em que se pode exercer grau razoável de debate democrático nos meios de comunicação. É o único momento em que os que pensam na sociedade de novo tipo têm tempo e espaço para divulgar suas propostas. Com o voto obrigatório, há um mínimo de interesse que pode ser recuperado.

Milton Temer- Deputado Federal PT/RJ

(Texto extraído da obra *Como se faz um texto*, de Antonio Carlos Xavier, 2006, p. 92).

2) *Sequência Explicativa*: seu objetivo é o explicar termos, conceitos e/ou fatos difíceis e herméticos. Origina-se na constatação de um fenômeno não contestável (que pode ser um fenômeno da natureza ou uma ação humana) e aparece, mais comumente, em textos teóricos. O agente-produtor (autorizado e legítimo no assunto) explicita as causas e/ou as razões da afirmação inicial e aponta as contradições que essa afirmação suscita. Ao final, a constatação inicial é reformulada e enriquecida. São quatro as fases da sequência explicativa de protótipo simples.

- A fase de **constatação inicial**, que introduz um fenômeno não contestável (objeto, situação, acontecimento, ação, etc.);
- A fase de **problematização**, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê ou do como, eventualmente associada a um enunciado de contradição aparente;
- A fase de **resolução** (ou de *explicação* propriamente dita), que introduz os elementos de informações suplementares capazes de responder as questões colocadas;
- A fase de **conclusão-avaliação**, que reformula e completa eventualmente a constatação inicial (BRONCKART, 2003, p. 229).

Assim como na sequência argumentativa, a explicativa também pode ocorrer de modo simplificado, ou ainda, segundo Bronckart (2003, p.229), “em formas de extensão e complexidade muito variáveis”, quando, por exemplo, as fases não obedecem à hierarquia

proposta pelo autor (constatação inicial, problematização, resolução e conclusão). Trouxemos, para exemplificar, uma sequência simplificada, em que a fase da problematização foi suprimida.

Exemplo 6: sequência explicativa (modo simplificado)

Voz de mãe ao telefone conforta tanto quanto abraço, diz pesquisa

Constatação Inicial

Um estudo de pesquisadores americanos sugeriu que ouvir a voz da mãe ao telefone conforta tanto quanto receber um abraço.

Resolução

Os cientistas submeteram 60 meninas entre sete e 12 anos de idade a situações de estresse e monitoraram as respostas hormonais delas à voz materna, um toque carinhoso e um filme. Em um artigo na revista científica "Proceedings of the Royal Society B", os pesquisadores afirmam que os dois primeiros gestos proporcionam o mesmo nível de conforto - medido pelos níveis do "relaxante natural" oxitocina. "Assumia-se que a liberação de oxitocina em um contexto social requeria contato físico", disse a coordenadora do estudo, Leslie Seltzer, da Universidade de Wisconsin-Madison. "Mas esses resultados deixam claro que a voz de uma mãe pode ter o mesmo efeito de um abraço, ainda que elas não estejam fisicamente presentes."

Conclusão- Avaliação

As conclusões indicam que mães que precisam sair para trabalhar e deixar as crianças na creche podem tranquilizá-las com uma simples ligação telefônica.

Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/bbc/ult272u733789.shtml>.

Acesso em 12/05/2010.

No próximo subitem, discorreremos sobre as propriedades linguístico-discursivas do gênero dissertação escolar.

1.3.3. Plano das propriedades linguístico-discursivas

O plano das propriedades linguístico-discursivas da dissertação refere-se aos componentes inerentes ao discurso teórico e ao interativo. Dentre tais propriedades, podemos apontar:

- a) Emprega-se a norma padrão da língua, não sendo bem visto o uso de expressões coloquiais, chavões, gírias, etc.;
- b) Ocorrência de fraca densidade verbal, marcada por uma densidade sintagmática elevada;
- c) Predomínio de frases declarativas;

d) Frequente uso de anáforas nominais e pronominais ou procedimentos de referenciação dêitica intratextual, como: essa, esse, esta, este, etc.;

Tais propriedades podem ser observadas no texto abaixo, retirado do banco de redações do UOL¹⁸.

Exemplo 7: propriedades linguístico-discursivas da dissertação escolar

Informes sobre fenômenos climáticos tornaram-se frequentes nos noticiários. Perspectivas e estimativas apontam catástrofes para um futuro próximo. A natureza que antes era vangloriada por sua auto-sustentabilidade e admirada por sua beleza, tema de músicas e poesias, hoje se tornou motivo de grande preocupação para os Homens. Vivencia-se um crime à natureza; a economia está sobrepondo-se a ela e o tempo tornou-se o maior inimigo da humanidade.

O aumento dos teores de gases, na atmosfera, proveniente da queima de combustíveis fósseis e a diminuição da cobertura vegetal, que é responsável pelo "sequestro" desses gases, ou seja, retirada do carbono através do processo de fotossíntese, fazem com que a poluição aumente. E junto dela aumentam também: problemas respiratórios, o nível dos oceanos, a temperatura global pelo agravamento do efeito estufa, por exemplo.

Disponível em <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u19.jhtm>.
Acesso em 15/05/2010.

Nesse exemplo 7, observamos a preocupação do autor em utilizar a norma padrão da língua. O texto é marcado por forte densidade sintagmática (*“Informes sobre fenômenos climáticos”, “A natureza”, “tema de músicas e poesias”, “a economia”, “o maior inimigo da humanidade”, “o aumento dos teores de gases”, etc.*) e por fraca densidade verbal (*tornaram-se, era, se tornou, vivencia-se, fazem*). Não há frases imperativas e/ou interrogativas, predominando as declarativas. Encontramos, também, anáforas nominais e pronominais (*desses, dela*) e pronomes dêiticos (*ela*).

Outras propriedades inerentes ao discurso interativo e teórico e que constituem, portanto, as propriedades linguístico-discursivas do gênero dissertação são:

a) Forte presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo, tais como: pois, assim, desse modo, entretanto, mas, porém, contudo, etc.;

b) Presença mais frequente de pronomes em 3ª pessoa do singular e plural e menos frequente de 1ª pessoa;

c) Predomínio de verbos no presente com valor atemporal;

¹⁸ Trata-se de um serviço gratuito oferecido pelo site www.educacao.uol.com.br, cujo objetivo é o de corrigir as redações enviadas pelos internautas (alunos que prestaram o ENEM). Os textos enviados são avaliados pelos professores associados ao serviço. Tal avaliação implica nota e comentários baseados nos critérios adotados pelo MEC (Ministério da Educação) para a correção do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e ficam expostos em um banco de redações. Todos os internautas têm acesso a esses textos e suas respectivas avaliações.

d) Presença de modalizações lógicas;

Para exemplificar, trouxemos um segmento de texto dissertativo.

Exemplo 8: texto dissertativo

Verdade que não é esta a primeira vez que se fala em perigo iminente para a continuidade da vida na Terra. É da natureza humana um certo grau de atração por catástrofes, fato que explica o grande sucesso de filmes onde cidades inteiras desaparecem ou o mundo simplesmente acaba. Além disso, são muitos os episódios reais em que populações foram amedrontadas pela possibilidade do fim do mundo, um deles no início do século 20 quando o cometa Haley se aproximou da Terra e pensou-se que se chocaria contra ela.

Sendo assim, pode-se dizer que, talvez, pelo uso constante de temas apocalípticos em obras de ficção, muita gente não leve a sério as atuais ameaças à continuidade da vida na Terra. Entretanto, é hora de separar a ficção da realidade e agir. De nada nos adianta acreditar que somos capazes de corrigir o que nos é prejudicial se não nos propusermos a fazer alguma coisa em relação ao que nos prejudica.

Disponível em <http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/redacao/ult4657u19.jhtm>.

Acesso em 15/05/2010.

Como podemos observar, o texto apresenta organizadores textuais com valor lógico-argumentativo (*Além disso, sendo assim, entretanto*). Os verbos referem-se ao presente atemporal, ou seja, verbos que indicam “[...] a pretensão do autor em fazer afirmações de valor universal, que não valem apenas para o momento presente, mas para sempre e para todas as sociedades” (SOUZA, 2003, p.88), como por exemplo: *pode-se dizer, não é esta a primeira vez*. Observamos, mais frequentemente, formas pronominais em terceira pessoa (*se fala, se aproximou, pensou-se*), mas também é possível observar pronomes da primeira pessoa do plural (*nós, nos propusermos, nos prejudica, nos adianta*), remetendo aos participantes da interação verbal (o autor se aproxima de seu leitor ao utilizar pronomes em 1ª pessoa). Quanto à ocorrência de modalizações lógicas, destacamos “*é hora de separar a ficção da realidade e agir*” e “*se não nos propusermos*”.

Vilela & Koch (2001) apontam a presença de verbos, na dissertação, que põem em relação a causa e o efeito (causar, originar, ocasionar, suscitar.) e alguns verbos *dicendi* (afirmar, dizer, apontar, declarar, considerar, implicar, assegurar, recomendar). Nos segmentos de exemplo 9, observamos alguns desses verbos. Os autores apontam, ainda, a presença de determinados tipos de frases como as afirmativas e as interrogativas (VILELA & KOCH, 2001), como no Exemplo 10.

Exemplo 9: presença de verbos na dissertação escolar

Muitos podem *afirmar* que os negros merecem oportunidades iguais, as quais, atualmente, lhes são negadas. Mas as cotas não representam oportunidades iguais, representam uma saída governamental para evitar gastos maciços com a educação, outros podem *afirmar* que o vestibular é ineficiente, pois pode ser manipulado [...].

Esses países *dizem*, oficialmente, que o Echelon não existe. Mas, investigação do Parlamento Europeu, concluída em maio, *diz* que “não há dúvida de que a super-rede está ativa [...]. O parlamento Europeu *recomendou* que fossem criados novos sistemas de codificação de e-mails pela internet. Para a comissão, com o Echelon, enviar um e-mail comum “é como mandar uma carta sem envelope.

(Extraído de XAVIER, 2006, p. 79)

Exemplo 10: presença de frases afirmativas e interrogativas na dissertação escolar

As dificuldades da lei pra lidar com a biotecnologia são notórias. Qual a relação de parentesco — e portanto jurídica — entre modelo e clone? Pai e filho, irmãos? Ou será que o clone apenas uma extensão do corpo do doador da célula, uma propriedade da qual pode dispor para, por exemplo, retirar um coração?

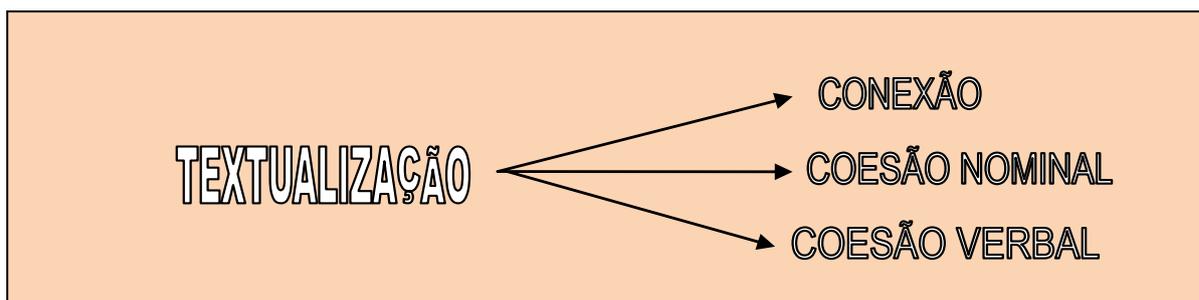
(Extraído de XAVIER, 2006, p. 22)

Apontamos, no decorrer dessa seção, algumas das características da dissertação. Acreditamos ser de extrema importância, tanto para o professor quanto para o aluno¹⁹, conhecer o estilo, a estrutura composicional da dissertação, já que, sem conhecê-las, é praticamente impossível produzir bons exemplares do gênero. A seguir, discorreremos sobre os mecanismos de textualização e enunciativos desse gênero textual.

1.3.4. Mecanismos de textualização e enunciativos do gênero dissertação escolar

Os mecanismos de textualização e enunciativos, de acordo com Bronckart (2003), conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. Para o autor, os mecanismos de textualização “consistem em criar séries isotópicas que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 2003, p. 122). Os mecanismos de textualização podem ser agrupados em três grandes conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

¹⁹ Primeiramente, o professor deve conhecer as características do gênero para trabalhar sistematicamente com seus alunos. Posteriormente, os alunos devem conhecer seus elementos para produzir boas dissertações escolares.



A **conexão** é um dos mecanismos de textualização por meio da qual ocorre a progressão do tema. Bronckart (2003, p. 122) afirma que “os mecanismos de **conexão** [*grifo do autor*] contribuem para marcar as articulações da progressão temática e são realizados por organizadores textuais”. Exemplos: enfim, portanto, mas, entretanto, quando, por isso, primeiro, depois, logo, então.

- **A coesão nominal** tem a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e de assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. Segundo o autor, “a função de **introdução** consiste em marcar, em um texto, a inserção de uma atividade de significação nova (ou unidade-fonte [...]). A função de **retomada** consiste em reformular essa unidade-fonte (ou antecedente no decorrer do texto)”, (BRONCKART, 2003, p.268). São as anáforas que permitem tais retomadas e podem ser pronominais ou nominais. A categoria das anáforas pronominais é composta de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e reflexivos; a das anáforas nominais é composta por sintagmas nominais de diversos tipos (BRONCKART, 2003). Em outras palavras, um texto que possui coesão nominal é aquele que faz retomadas, evitando repetir nomes, objetos e/ou seres. Procuramos exemplificar a coesão nominal em segmentos de textos extraído de Xavier (2006).

Exemplo 11: coesão nominal

“Muitas crianças brasileiras trabalham, quando *elas* deveriam apenas estudar” (p.56).
 “O trabalho infantil é uma atrocidade. *Esse* crime tem que ser eliminado” (p.57).
 “Crianças não devem trabalhar. *Seus* compromissos devem ser com o estudo e o lazer” (p. 58).
 “O estatuto da Criança vigora desde 1990. Basta que se aplique *a lei* aos infratores” (p.59).
 “Não podemos mais tolerar *o trabalho infantil*. Temos que acabar com *esse absurdo*” (p. 59).

• **A coesão verbal:** os mecanismos da coesão verbal são responsáveis por assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Bronckart (2003) classifica os tipos de verbos da seguinte forma:

- Verbos de estado: remetem a processos estáveis, que não mudam nunca. Exemplos: ser, saber, fazer.
- Verbos de atividade: remetem a processos dinâmicos. Exemplos: escrever, andar.
- Verbos de realização: remetem a processos dinâmicos durativos e resultativos. Exemplos: fumar, correr (uma maratona).
- Verbos de acabamento: remetem a processos dinâmicos, não durativos e resultativos. Exemplos: cair, chegar.

Tendo feito essas considerações a respeito dos mecanismos de textualização, passemos a discorrer sobre os mecanismos enunciativos. Bronckart (2003, p. 319) ressalta que “os mecanismos enunciativos contribuem para o estabelecimento da *coerência pragmática* do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações [...], e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações”. Os mecanismos enunciativos constituem-se das vozes enunciativas e das modalizações.

• **Posicionamento enunciativo e vozes**²⁰: embora seja o autor quem assuma ou se posicione em relação ao que é enunciado, há diferentes vozes expressas em um texto, podendo ser agrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico; as vozes sociais, que são as vozes de outras pessoas ou instituições, e as vozes de personagens. Essas vozes podem estar implícitas ou explícitas no texto e podem estar em discurso direto ou indireto.

• **As modalizações** “tem como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos **comentários** ou **avaliações** formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2003, p. 330). Dito em outros termos: são as avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático, realizadas por unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis diferentes, que Bronckart denomina de modalidades: os tempos do verbo no futuro do pretérito, os auxiliares de modalizações (*poder, ser preciso, dever*), um subconjunto de advérbios (*certamente, evidentemente, obrigatoriamente*), frases impessoais (*é evidente que, é possível que*) e outros tipos de frases ou de conjuntos de frases.

²⁰ Segundo Bronckart (2003, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”.

O autor diferencia quatro funções de modalização: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

As **modalizações lógicas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo**, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, necessários etc. [...]

As **modalizações deônticas** consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso. [...]

As **modalizações apreciativas** consistem em uma avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento, apresentando-os como benéficos, infelizes, estranhos, etc., do ponto de vista da entidade avaliadora. [...]

As **modalizações pragmáticas** contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.) em relação as ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação (BRONCKART, 2003, p. 330-332).

Convém pontuar que a distribuição das funções das modalizações supracitadas, assim como a escolha das unidades que as expressam, são relativamente independentes dos tipos de discursos. Para Bronckart (2003, p. 334), é possível observar que “enquanto alguns textos estão saturados de unidades de modalização, em outros, essas mesmas unidades são raras ou ausentes”, o que parece estar relacionado ao gênero a que pertence o texto e não aos tipos de discurso.

Em suma: as modalizações pertencem à dimensão configuracional do texto e contribuem para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa, orientando os destinatários na interpretação de seu conteúdo temático (BRONCKART, 2003). A coerência textual advém dos mecanismos enunciativos (vozes enunciativas e modalizações) e dos mecanismos de textualização (a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal). Sem esses mecanismos, não há coerência temática do texto.

No próximo capítulo, abordaremos questões relativas ao ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar.

CAPÍTULO II- FERRAMENTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DOS GÊNEROS NAS ESCOLAS

Neste capítulo, discorreremos sobre as ferramentas didáticas que auxiliam o professor na tarefa de ensinar os alunos a ler/compreender e produzir gêneros textuais. Aprender a ler e a produzir textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Para desenvolver tais habilidades, defendemos, como já exposto anteriormente, uma ferramenta didática intitulada Sequência Didática. Contudo, para elaborar uma SD, é preciso, previamente, construir o Modelo Didático do gênero a ser trabalhado.

Abordaremos, ainda, as metodologias de correção textual, discorrendo sobre cada uma delas, para, ao final desse capítulo, tratar da correção interativa por meio das listas de controle.

2.1. O ensino dos gêneros textuais na escola: exigência de documentos oficiais

Antes de iniciarmos as considerações sobre esse assunto, convém esclarecer que a concepção de linguagem adotada, tanto nos PCN quanto nesse trabalho, refere-se à linguagem como forma de interação.

Bakhtin (1997 [1929]) defende a interação verbal como a realidade fundamental da língua, ou seja, sem interação não haveria comunicação entre os falantes. Tal interação não acontece apenas no diálogo face a face, mas em todo e qualquer enunciado. Mesmo quando não interagimos verbalmente, com palavras, nossos pensamentos interagem com outros já ditos em uma interação permanente. Somos frutos da constante interação com os outros e com o meio em que vivemos. Entretanto, quando nos referimos à interação pela linguagem, significa dizer que estamos realizando uma atividade discursiva. Os PCN assim se pronunciam:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias [...], mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1998, p. 20, 21).

Bakhtin, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, afirma, ainda, que:

A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (BAKHTIN, 1997 [1929], p.17).

Assim, podemos afirmar que todo discurso é, inevitavelmente, ideológico, ou seja, a língua é determinada pela ideologia²¹. O *horizonte social* a que Bakhtin se refere é definido e estabelecido pela criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos; um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN, 1997 [1929]).

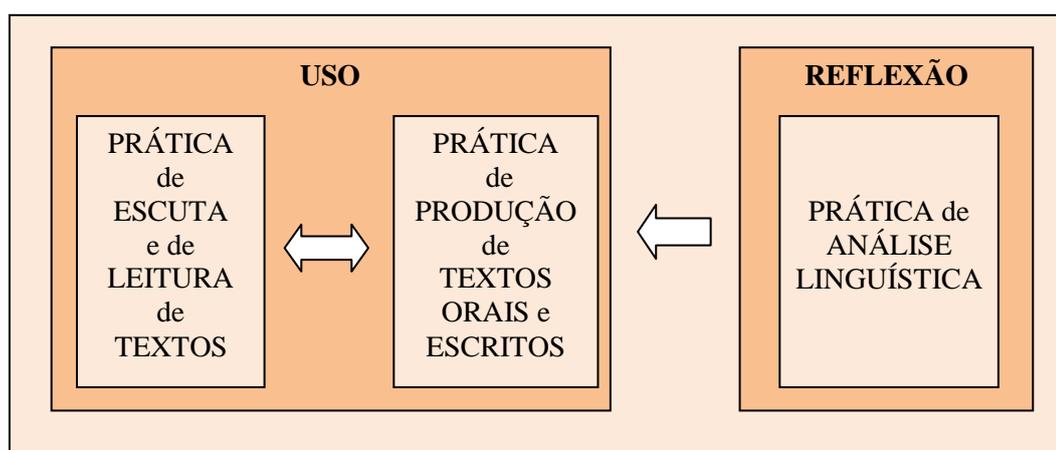
Nessa seção, procuraremos refletir sobre questões relativas ao ensino dos gêneros na escola, a fim de esclarecermos sobre como os documentos oficiais (PCN, PCNEM, OCEM) preconizam o ensino de Língua Portuguesa (a partir de agora LP) por meio dos gêneros textuais. Algumas questões pretendem ser esclarecidas neste trabalho: *O que deve ser ensinado nas aulas de LP? Como trabalhar de modo a atender as novas demandas de ensino? Qual o objeto de ensino da disciplina LP?*

Primeiramente, tentaremos esboçar alguns aspectos que devem ser levados em conta para respondermos à primeira indagação. Se os alunos, quando chegam à escola, já possuem e utilizam a língua como instrumento de comunicação e interação, o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras não visa ensinar “língua”, mas “usos da língua”. Segundo as OCEM (2006), há um consenso sobre o fato de que entender os usos da língua significa considerar os recursos e arranjos pelos quais se constrói um texto em um determinado contexto, ou seja, cada texto é único e adquire sentidos que lhe são próprios à medida que é produzido, lido, interpretado. E é a partir desse consenso entre os pesquisadores que

[...] O texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor. Ressalte-se, aliás, que essa nova perspectiva passa a ser essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos do momento atual (BRASIL, 2006, p.21).

Os PCN (1998) organizam os conteúdos de língua portuguesa em dois grandes eixos básicos: *O uso de língua oral e escrita* e *A reflexão sobre língua e linguagem*. Os conteúdos propostos neste documento estão organizados conforme o esquema que segue:

²¹ Não estamos deixando de considerar o papel primordial do sujeito na relação língua/ideologia. Nós, seres humanos, nos constituímos como sujeitos por pertencermos a um determinado mundo histórico. A linguagem, por se dar entre os indivíduos, está impregnada de ideologia.



(Fonte: Brasil, 1998, p. 35)

No eixo do USO, os conteúdos a serem trabalhados referem-se a aspectos da interlocução, entre eles: i) a historicidade da linguagem e da língua; ii) a constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade de interação, lugar e momento de produção); iii) implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha de gêneros e suportes e, por fim; iv) implicações do contexto de produção no processo de significação (BRASIL, 1998). Como podemos observar, principalmente com relação ao contexto de produção, há, nos PCN, uma aproximação das noções defendidas por Bronckart (2003).

O documento oficial pontua que “considerar a articulação dos conteúdos nos eixos [...] significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos” (BRASIL, 1998, p. 34), ou seja, deve estar centrado nas formas relativamente estáveis de enunciados: os gêneros.

Pode-se observar que os materiais de ensino de Língua Portuguesa comportam, neste início do século XXI, uma diversidade maior de gêneros textuais, além de um tratamento mais adequado à atividade da variação linguística e oralidade (Cf. BAGNO, 2007; MARCUSCHI, 2008). Mas, como sabemos, essa é uma situação ainda recente. Até o início da década de 80, por exemplo, os materiais didáticos não possuíam reflexões a respeito da importância do trabalho com os gêneros e com questões mais atuais que envolvem o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, como leitura, produção e interpretação textual²² (GERALDI

²² Como nos dois grandes eixos propostos pelos PCN (1998), os conteúdos de Língua Portuguesa referem-se ao uso da Linguagem oral e da escrita e a reflexão sobre língua e linguagem. O documento, importante referência para a prática docente, afirma que, “ao invés de organizar o ensino em unidades formatadas em “texto”, “tópicos de gramática” e “redação”, fechadas em si mesmas de maneira desarticulada, as atividades propostas

1996). Embora o material ainda não esteja a contento, é possível admitir que já houve progresso. Os PCN afirmam que:

[...] Atualmente, exigem-se níveis de leitura e escrita diferentes dos que satisfizeram demandas sociais até há bem pouco tempo- e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução (BRASIL, 1998, p. 23).

Sendo assim, é tarefa da escola propiciar condições de aprendizagem para que os discentes atendam à nova demanda social de escrita, leitura e interpretação de diversos textos que circulam socialmente. Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência linguístico-discursiva.

Dentro dessa perspectiva de ensino, os PCN preveem o texto como a unidade básica do ensino. Tal como o documento oficial preconiza, acreditamos que “é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e de gêneros e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, 1998, p.23).

Desse modo, no que diz respeito ao processo de produção de textos escritos, os PCN esperam que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos²³, estruturando-os de maneira a garantir:
 - * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - * a continuidade temática;
 - * a explicação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo quantas vezes forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51e 52).

no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação entre si (BRASIL, 1998, p. 36).

²³ Deixamos aqui uma crítica à abordagem dos PCN que confundem a noção de gêneros textuais com tipos de textos.

Um dos objetivos principais da escola é o de possibilitar que seus alunos possam participar, plena e criticamente, de práticas sociais que envolvem o uso da escrita. Essas práticas sociais envolvem diferentes textos e diversas capacidades de compreensão e de produção. Por isso, a escola deve propiciar atividades que levem os alunos a se apropriar de diversos gêneros textuais e a desenvolver diferentes capacidades de leitura e de escrita, tornando-se um desafio para a escola já que “a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária” (BRASIL, 1998, p.53). Tal seleção costuma ser feita de acordo com um domínio priorizado. Nos PCN, por exemplo, a seleção dos textos prioriza a efetiva participação social dos alunos. Schneuwly & Dolz (2004), ao proporem os agrupamentos de gêneros, priorizam certos domínios essenciais da comunicação em nossa sociedade. São eles: i) *Cultura literária ficcional* (agrupamento do Narrar); ii) *Documentação e memorização das ações humanas* (agrupamento do Relatar), iii) *Discussão de problemas sociais controversos* (agrupamento do Argumentar); iv) *Transmissão e construção de saberes* (agrupamento do Expor); e v) *Instruções e prescrições* (agrupamento do Descrever ações).

Ainda não há consenso sobre quais gêneros são importantes e/ou ideais para o ensino na escola. Marcuschi (2008) critica a visão redutora dos PCN no que diz respeito à diversidade de produção textual. Segundo ele, a variedade de gêneros propostos pelo documento oficial não corresponde a uma realidade analítica, pois os gêneros que aparecem nas seções centrais são sempre os mesmos e figuram apenas como “enfeites” e até distração para os alunos. Entretanto, convém ressaltar que o documento aponta alguns exemplares de “gêneros privilegiados para o ensino”, ou seja, não significa que são os únicos a serem trabalhados em sala de aula.

Os livros didáticos, embora tenham trazidos os gêneros em sua composição, não têm, de uma forma geral, trabalhado de forma positiva²⁴. No livro didático *Linguagens no Século XXI* (2002), por exemplo, alguns gêneros aparecem, mas não há um trabalho sistemático com eles (como é o caso do artigo de opinião, que só aparece como modelo para o aluno entender o que é a argumentação). Desse modo, a produção de texto escrito na escola acaba sendo feita apenas para “cumprir” com o que são previstos pelos documentos oficiais de ensino. A prática de produção textual fica restrita às atividades propostas pelo livro didático, as quais não fazem parte do uso real de comunicação dos alunos (MARCUSCHI, 2008).

²⁴ Acreditamos que o ensino dos gêneros deve ser feito de forma sistemática, por meio de estratégias de ensino (as Sequências Didáticas, por exemplo).

Como dito, para extinguirmos a artificialidade da produção textual, é necessário que as práticas escolares de uso da linguagem sejam as mais próximas das situações de linguagem extraescolares. Acreditamos que, quando o aluno compreende que o aprendizado dos gêneros o auxilia a ter um melhor desempenho, quer seja oralmente, quer por escrito, nas diversas práticas sociais em que ele se insere, a aprendizagem dos gêneros passa a corresponder a uma real necessidade. Recorremos às palavras de Manzoni (2007, p.19) para quem

O tratamento das práticas de produção textual a partir da perspectiva do gênero, levando o aluno ao seu domínio nas práticas de linguagem pertencentes ao quadro escolar, vai quebrar a peculiar e ainda atual artificialidade do gênero *redação escolar* e dar-lhe-á toda a naturalidade necessária de um discurso entre interlocutores reais (professor e aluno) e, de quebra, alcançaria efeitos sob o uso fora da escola. Dessa forma, vemos nos gêneros discursivos a solução contra essa artificialidade. Ademais, estudar o discurso do sujeito- aluno e definir a que situação de ensino aprendizagem esse aluno está exposto para verificar a relação desse sujeito com o que ele diz e como ele diz ajudará no ensino da prática de produção de textos.

Tal como Bakhtin já defendia, é impossível comunicar-se sem os gêneros textuais, “assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*” (MARCUSCHI, 2005, p.22). Se os gêneros são, de fato, *megainstrumentos* de comunicação, tal como propõem Schneuwly & Dolz (2004) devemos privilegiar seu ensino nas escolas para que os alunos desenvolvam suas capacidades de linguagem. O gênero deve ser tratado como um instrumento didático, ou seja, um “artefato introduzido na sala servindo para o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 44). Então, o gênero é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Os gêneros são, além de importantes instrumentos de comunicação, objeto do processo ensino-aprendizagem nas escolas. Schneuwly & Dolz (2004) distinguem três maneiras de abordar o ensino da escrita e da fala colocando o problema do gênero e suas relações com as práticas de linguagem:

1ª: Desaparecimento da comunicação: o gênero torna-se pura forma linguística e passa a ser visto como expressão do pensamento. Nesse sentido, o gênero perde sua veracidade como suporte para a comunicação em situações reais de uso da língua, uma vez que não têm uma efetiva circulação social, ou seja, não representam as diferentes realidades das práticas sociais. Nessa abordagem, trabalha-se com tipologias textuais e não com

gêneros textuais, como podemos observar com a atividade que trouxemos abaixo, retirada do Livro Didático (LD) *Linguagem e língua* (1995, p.154) proposto para a 6ª série (7º ano).

Exemplo 12

Descrição

No texto, *Além do bastidor*, o narrador não descreve a personagem através de adjetivos, como por exemplo, entusiasmada, paciente, habilidosa. Ele nos transmite essas características através de ações da personagem. Como deduzimos que a menina estava entusiasmada com o bordado? Em várias passagens do texto, podemos perceber esse fato [...]

Produção de texto

Continue a narrativa, procurando caracterizar a personagem através de suas ações.

“O rio passava mansamente, espelhado as nuvens brancas do céu. No alto do barranco um menino de calção, encardido e barrigudinho o olhava com fixidez. Havia já algum tempo que estava ali. Então deu as costas e foi descendo devagar o barranco” (Luiz Vilela)

(FARACO, C. E, MOURA, F. M. *Linguagem e língua* (1º grau). São Paulo: Ática, 1995).

2ª: A escola como lugar de comunicação: a escola é um autêntico lugar da comunicação, um lugar extremamente propício para trabalhar com gêneros, já que é lá que se devem aprendê-los, para, posteriormente, saber utilizá-los nas diversas práticas sociais de linguagem. Entretanto, tem-se priorizado os gêneros escolares, sem fazer referência aos gêneros exteriores à escola, os que serviriam de modelo, de fonte de inspiração para os alunos. Os gêneros não são ensinados, descritos, escritos, mas aprendidos pela situação de comunicação, ou seja, nascem naturalmente da situação. Para exemplificarmos, segue uma atividade do LD *A palavra é sua* (LUFT, 2002, p. 163), proposta para a 7ª série (8º ano).

Exemplo 13

Sala de redação

Escreva, em tirinhas de papel, o nome de cinco atividades saudáveis que podemos praticar para preencher bem o nosso tempo.

Depois, o professor vai sortear vinte dessas atividades (eliminando as repetidas) para vocês montarem cartazes. Os cartazes podem ser feitos em grupos. Não se esqueçam de ilustrá-los com desenhos ou figuras de revistas relacionadas ao assunto.

(LUFT, M. H. *A palavra é sua: língua portuguesa* (7ª série). São Paulo: Scipione, 2002).

Pudemos observar no LD que não há, anteriormente a essa atividade, um estudo sistemático sobre os cartazes. Desse modo, o gênero não foi trabalhado, apenas solicitado para que os alunos o produzissem.

3º: *Negação da escola como lugar específico de comunicação:* trata-se de uma negação da escola que apresenta forma particular de comunicação. Nesse caso, a escola prioriza o domínio do gênero, o mais perfeito possível, para que o aluno possa se sair bem em qualquer situação em que possa ser confrontado. Não é necessário que o aluno pense a progressão, mas que tenha domínio do gênero. Tal abordagem compromete as particularidades das situações de aprendizagem, haja vista que os gêneros trabalhados na escola são sempre uma referência dos gêneros que circulam na sociedade. Exemplificamos tal abordagem com uma atividade do LD *Português: Linguagens* (1998, p.52). Convém esclarecer que se trata de uma proposta do gênero *notícia* e que, anteriormente a essa proposta, todas as atividades do capítulo referem-se a um estudo sistemático do gênero.

Exemplo 14

Agora é sua vez

Você faz parte da equipe do jornal de sua escola. O colega que faz as reportagens fotográficas já lhe forneceu a imagem que deve acompanhar uma notícia, e o redator-chefe já sugeriu o título de outra. Você, como jornalista, quer mostrar que “dá conta” dos desafios propostos. Então, vamos lá:

Considerando o que você aprendeu neste capítulo, crie uma notícia a partir da fotografia ao lado. Primeiramente, invente o que, quem, onde, quando, como e por que. Depois crie o lead, não se esquecendo de que é ele que vai despertar o interesse de seu leitor; portanto refaça-o se não ficar bom. Faça o corpo da notícia, acrescentando novos dados. Atenção à linguagem: ao escrever, considere o público que você deseja atingir com seu texto, isto é, todos os alunos de sua escola, e lembre que a linguagem jornalística deve ser impessoal, clara e objetiva. Pronto o texto, dê-lhe um título sugestivo.

(CEREJA, W. R. MAGALHÃES, A. C. *Português: Linguagens (6ª série)*. São Paulo: Atual, 1998).

Sobre essas três formas de abordar o ensino da escrita e da fala, Dolz & Schneuwly (2004, p. 79) afirmam que “não se trata de negar nenhum dos ganhos trazidos por esses “tipos ideais” mas de definir as contribuições de cada um, ou seja, cada uma dessas abordagens tem pontos positivos, embora todas também possuam falhas referentes ao ensino efetivo dos gêneros no ambiente propício que é a escola.

Cabe, neste momento, um questionamento muito persistente: *por que tomar os gêneros textuais como um dos objetos de ensino?* Dentre as respostas cabíveis, Barbosa (2007) aponta que eles:

- permitem a concretização de uma perspectiva enunciativa para o ensino de Língua Portuguesa na escola;
- são considerados megainstrumentos para o ensino-aprendizagem de LP (Schneuwly & Dolz, 2004);
- favorecem a integração entre práticas de leitura, escrita e análise linguística;
- fornecem subsídios para pensarmos conteúdos, sequências e simultaneidades curriculares e parâmetros mais claros de avaliação.

Além disso, Barbosa (2007) afirma que, na última década, foi intensa a reflexão e a pesquisa em torno dos gêneros, o que tem subsidiado o trabalho docente na Educação Fundamental e Ensino Médio e que os resultados dessas pesquisas têm sido animadores, principalmente, referentes à aprendizagem dos alunos. Desse modo, podemos considerar o ensino de gêneros como possibilitador do desenvolvimento das operações de linguagem necessárias para um agir verbal humano adequado e criativo²⁵.

É importante ressaltar, entretanto, que o gênero trabalhado na escola é uma variação do gênero de referência, ou seja, na escola não há, em geral, uma real situação que exige do aluno a escrita de determinado gênero, mas sua referência a determinada situação de comunicação. “O gênero escolar dissertação é didatizado, ou seja, é trabalhado na escola para fins de uma função didática, para, na realidade, simular uma prática” (MANZONI, 2007, p.171) uma vez que a situação comunicativa não é autêntica, mas artificializada. Geraldi (1997, p. 128) afirma que “na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la no futuro”. Sobretudo, “é preciso suplantar o caráter avaliativo desse gênero, para que assim, possa ser atenuada a sua artificialidade” (SOUZA, 2003, p. 73).

Cabe a nós, ainda, outro questionamento de grande relevância neste trabalho: *Como trabalhar com gêneros de texto na escola?* Para responder a essa questão, faremos, no próximo subitem, considerações a esse respeito.

²⁵ Exemplificando: quando um aluno deseja convidar alguém para ir a uma festa, precisará se apoiar em um gênero textual que atenda a sua necessidade: o convite. Desse modo, o gênero possibilitou um agir humano adequado à situação de comunicação.

2.2. O ensino dos gêneros por meio de Sequência Didática

Já sabemos, por meio dos PCN, que “a frequência a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles” (BRASIL, 1998, p.66). Nesse momento, iremos nos ater à forma como os gêneros podem ser trabalhados na escola, de forma que atenda às necessidades dos estudantes frente à socialização, às novas demandas sociais preconizadas pelos PCN.

Segundo os PCN, o ensino a partir de gêneros de textos deve estar ligado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, às possibilidades de aprendizagem e às reais necessidades educativas dos estudantes. Além disso, esses parâmetros afirmam que o ensino deve começar e terminar pela tarefa mais complexa: o texto de autoria do aluno. É com o texto do aluno em mãos que o professor pode mapear o que o discente sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas futuras.

De modo tímido, os PCN abordaram a importância de se trabalhar a produção dos gêneros por meio de Sequências Didáticas:

[...] Pensar em atividade para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto de refacção (BRASIL, 1998, p.76).

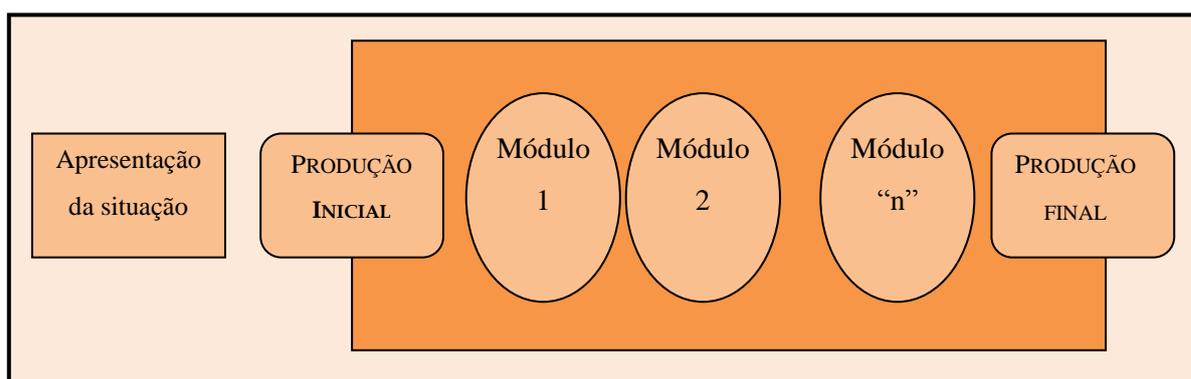
Segundo Barros & Gonçalves (2010, p.46), os PCN propostos para o Ensino Fundamental, ao abordarem o termo *atividades sequenciadas*, não o fazem de maneira clara. Quando se referem a *atividades sequenciadas de leitura*, afirmam que “são situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor”, ou seja, tratam as atividades sequenciadas como projetos a serem desenvolvidos em sala. As OCEM (2006), embora pouco explorem o assunto, chegam a falar na “proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos” (p.36). Assim, nenhum dos dois documentos aborda as sequências didáticas como ferramenta de ensino dos gêneros.

O conceito de Sequência Didática (SD) refere-se a “um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.97). A finalidade de uma SD, segundo os autores, é a de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou

falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.97). Segundo Gonçalves (2007, p.64), “o termo Sequência Didática (SD) surgiu em 1996, nas instruções oficiais de línguas na França. Este conceito surgiu devido à necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas [...]”.

Na SD, o gênero torna-se objeto concreto de ensino-aprendizagem por estar relacionado a uma situação autêntica de comunicação e/ou prática linguageira. Na verdade, trata-se de uma ferramenta para a intervenção em sala de aula que visa alcançar o letramento em determinado gênero. Para isso, a escola precisa trabalhar com os gêneros que os alunos ainda não dominam ou não o conhecem e/ou produzem de forma eficiente. Talvez seja esse o motivo de serem trabalhados os gêneros secundários/complexos e não os simples, que o aluno já domina.

Schnewly & Dolz (2004, p. 98) apontam o seguinte esquema da Sequência Didática:



Quadro 4: Esquema da Sequência Didática

Como podemos observar com o esquema acima, a SD é composta por quatro fases distintas. No quadro a seguir, sintetizamos tais fases. Convém esclarecer que, além das quatro fases propostas por Schnewly & Dolz (2004), trouxemos, ainda, uma outra etapa que auxilia o professor na tarefa de avaliar as capacidades adquiridas pelos alunos: a lista de controle.

AS FASES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Apresentação da situação	É o momento em que os alunos são informados sobre a ação de linguagem que será trabalhada. Nessa apresentação, os alunos precisam estar conscientes de qual gênero será produzido/lido, qual seu destinatário, onde circula, se as atividades serão realizadas individualmente ou em grupo, ou seja, a apresentação prepara os alunos para a produção inicial. Nessa apresentação, é importante que

	o aluno compreenda bem a tarefa que lhe está sendo proposta.
Produção inicial	Após a apresentação da situação, os alunos elaboram um texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado. Essa fase é primordial para o professor que, com as produções em mãos, pode diagnosticar as capacidades que os alunos já dispõem e preparar os módulos para potencializar seus conhecimentos a respeito do gênero.
Módulos ou oficinas de ensino	São as atividades entre a produção inicial e a produção final que servem para resolver ou minorar, progressivamente, as dificuldades dos alunos. Para trabalhar com um gênero textual, é necessário conhecer e/ou montar um projeto de classe, visando estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual. A construção dos módulos deve dar-se de tal forma que eles deem conta dos problemas encontrados na produção inicial dos alunos. O movimento vai, portanto, do complexo (produção inicial) para o simples (produção final).
Produção Final	É o momento em que os alunos e professores constataam o domínio e/ou melhoria do texto. É com a produção final que o professor faz um balanço das capacidades de linguagem adquiridas pelos alunos no decorrer dos módulos.
Lista de controle	É uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a Sequência Didática. Com a lista de controle, os próprios alunos investigam sua aprendizagem: <i>O que aprendi? O que resta a fazer?</i> , avaliando seus progressos com relação ao domínio do gênero trabalhado.

Quadro 5: As fases da SD

Para que os alunos saibam comunicar-se oralmente ou por escrito, a escola pode (e deve) ensiná-los, sistematicamente, por meio de atividades sequenciadas. As práticas de linguagem são o principal instrumento de interação social e se cristalizam na forma de gêneros. Tal como Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), partimos da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Exemplificando: quando a escola sugere fazer uma excursão, o aluno precisará de um gênero: uma declaração dos pais, autorizando o filho a participar da excursão. A prática social “fazer uma excursão” requereu do aluno praticar uma atividade de linguagem, apoiada em um gênero textual. Todas as práticas sociais — ir ao supermercado ou fazer uma festa, por exemplo, se materializam em atividades de linguagem, que, por sua vez, se materializam em gêneros. Portanto, a aprendizagem da linguagem se dá entre as práticas e as atividades de linguagem, e os gêneros, enquanto *meqainstrumentos* da comunicação, são um intermédio para a aprendizagem.

Os PCN afirmam que a organização de Sequências Didáticas exige do professor, dentre outras tarefas:

- elaborar atividades sobre os 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 outros;
- deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas;
- avaliar as transformações produzidas (BRASIL, 1998, p. 88).

Para que os alunos progridam para o domínio dos gêneros, é necessário haver estratégias de ensino, ou seja, intervenções que favoreçam o progresso dos estudantes, tornando possível a aprendizagem em diversas situações de comunicação. Uma dessas estratégias consiste em selecionar os textos que serão trabalhados nas Sequências Didáticas. A esse respeito, as OCEM apontam que

Pode-se pensar na proposição de sequências didáticas que envolvam agrupamentos de textos, baseados em recortes relativos a: temas neles abordados, mídias e suportes em que circulam; domínios ou esferas de atividades de que emergem; seu espaço e/ou tempo de produção; tipos ou sequências textuais que os configuram; gêneros discursivos que neles se encontram em jogo e funções sociocomunicativas desses gêneros; práticas de linguagem em que se encontram e comunidades que os produzem (BRASIL, 2006, p. 36).

Isso quer dizer que cada gênero necessita de um ensino adequado, pois apresenta características distintas. Apesar disso, é possível agrupá-los mediante certo número de regularidades linguísticas. Schneuwly & Dolz (2004) propuseram, visando ao ensino dos gêneros nas escolas, um agrupamento de gêneros de acordo com três fatores: os aspectos tipológicos, as capacidades de linguagem dominantes e, sobretudo, pelos domínios sociais comunicativos. Decorrentes disso, agruparam gêneros em cinco categorias: da ordem do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever ações²⁶.

Diante de tamanha diversidade de gêneros existentes, é consenso entre os professores a dificuldade em contemplar todos de maneira eficaz no ensino, quer seja na leitura, na compreensão e/ou na produção. Entretanto, podemos afirmar que, com o agrupamento de gêneros, tal como proposto por Schneuwly & Dolz (2004), o trabalho docente recebe um grande auxílio. Gonçalves (2007, p. 75) ressalta que

²⁶ Na SD (em anexo) há o quadro (na página 131) proposta por Schneuwly & Dolz (2004) com o agrupamento dos gêneros. Para maior aprofundamento das questões teóricas relativas aos agrupamentos, remetemos o leitor a Schneuwly & Dolz (2004).

[...] 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 e a resenha crítica. Psicologicamente, inúmeras operações de linguagem estão entre si “amarradas, conectadas”, o que favorece um ensino-aprendizagem direcionado.

Para que os professores tenham sucesso com a aprendizagem de seus alunos, os PCN+ (2002, p.130) pontuam que é preciso “centrar a aprendizagem nos estudantes e no desenvolvimento de competências e habilidades aliadas a conteúdos”, o que demanda o domínio de certas competências, entre elas, o documento proposto para o Ensino Médio cita “construir e planejar dispositivos e sequências didáticas” (BRASIL, 2002, p.130). Acreditamos que o ensino por meio de Sequências Didáticas favorece o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos estudantes (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) e constituem uma importante ferramenta para auxiliar o professor no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais no ambiente escolar.

2.3. Modelo Didático do gênero dissertação escolar

Antes da elaboração da SD, é preciso construir o modelo didático do gênero a ser trabalhado²⁷. Trata-se da construção de um conjunto de elementos que descrevem o gênero em seus aspectos contextuais, sócio-históricos, organização interna (que compreende a infraestrutura textual com os tipos de discurso e os tipos de sequência, os mecanismos de textualização/conexão, a coesão nominal e verbal, os mecanismos enunciativos e de modalização, a seleção lexical).

O objetivo do modelo didático é favorecer o conhecimento do funcionamento dos gêneros que serão postos em prática em sala de aula. É só a partir do modelo didático do gênero que as atividades da SD devem ser montadas, atentando para as dificuldades dos alunos no que se refere ao domínio do gênero. Schneuwly & Dolz (2004, p. 89) aludem ao fato de que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”.

Sob pena de o professor/pesquisador efetuar um modelo didático equivocado, Bronckart (2003) acredita que a utilização de um conjunto de textos classificados como de

²⁷ Nessa pesquisa, estamos utilizando, como apoio, o MD do gênero dissertação escolar tal como proposto por Gonçalves (2007).

gêneros diferentes facilita encontrar características semelhantes e/ou diferentes e favorece a construção do modelo didático. Consequentemente, um modelo didático deve implicar a análise de um conjunto de textos do mesmo gênero a três atividades do folhado textual de Bronckart, a saber, capacidades de ação, capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas (GONÇALVES, 2007). Tanto as atividades da SD quanto as do modelo didático do gênero devem contemplar as três capacidades de linguagem²⁸:

- *Capacidades de ação*: permitem a adaptação da produção às características do contexto (situação de comunicação), implicando a mobilização de três tipos de representações: sobre o meio físico, sobre o tipo de interação (estatuto social dos participantes, instituição social em que o texto é produzido e objetivos) e sobre os conhecimentos de mundo mobilizados na produção de um texto como seus conteúdos específicos. Pensando em uma atividade que contemple as capacidades de ação, podemos sugerir que o aluno, após ler os textos da SD, complete um quadro respondendo às seguintes perguntas:

Exemplo 15: atividade da SD- capacidades de ação

Quem é o autor do texto? Qual seu objetivo ao escrever o texto? Qual sua função social? Qual a imagem que o autor tem de seu destinatário? Quais os locais onde o texto possivelmente circulará? Qual é a imagem que quero passar de mim? Que imagem tenho dele?

- *Capacidades discursivas*: dizem respeito às operações de gerenciamento da infraestrutura global do texto, isto é, à escolha de um plano de texto, de uma variante discursiva (ou de várias), de forma(s) de organização sequencial e da escolha e elaboração de conteúdos, ou seja, envolvem a mobilização dos modelos discursivos disponíveis no intertexto. Para exemplificarmos, trouxemos duas atividades da SD do gênero dissertação escolar²⁹.

²⁸ No processo de produção textual, o sujeito-produtor, para atingir seus objetivos, desenvolve uma série de atividades de linguagem, que são “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 52).

²⁹ As atividades referem-se ao módulo 1: apresentando os textos e encontram-se nas páginas 148 e 150, nos anexos deste trabalho. Na primeira atividade, depois de ler quatro exemplares de textos sobre o tema, os alunos deveriam associar os gêneros aos seus respectivos agrupamentos; na segunda, deveriam associar os textos aos gêneros a que pertencem.

Exemplo 16: atividades da SD- capacidades discursivas

1) O infográfico abaixo mostra os diferentes agrupamentos discursivos que circulam na sociedade. A partir desses comentários, nós podemos notar que os gêneros dos textos 1, 2, 3 e 4 pertencem ao seguinte agrupamento:

- narrar
- relatar
- argumentar
- descrever/ prescrever
- expor

2) Depois de lidos os textos, associe-os, adequadamente, aos parênteses abaixo:

- artigo de opinião carta de leitor
- editorial dissertação

- *Capacidades linguístico-discursivas*: envolvem as operações de uso de recursos linguísticos que permitem, de um lado, explicitar as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto, tendo em vista o destinatário, e, de outro, esclarecer as responsabilidades enunciativas e as avaliações que o enunciador efetua sobre os conteúdos. Dentre elas, teríamos as operações de textualização, isto é, de conexão e de segmentação das partes do texto e do estabelecimento de coesão nominal e verbal; as operações de posicionamento enunciativo, que envolvem o gerenciamento das diferentes vozes presentes no texto e a expressão de modalizações; as de construção dos períodos e de escolha de itens lexicais (MACHADO, 2002).

Exemplo 17: atividade da SD- capacidades linguístico-discursivas

→ Vejamos, com mais calma, o uso das expressões “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “entretanto”, “no entanto”, que são chamadas de conjunções adversativas. Essas conjunções introduzem ideias que vão na direção contrária do que se estava afirmando. Além disso, seu uso faz com que uma das ideias (aquela que vai ao sentido pretendido pelos produtores do texto) seja destacada, ressaltada.

a) Em qual das duas orações se enfatiza mais o fato de Maria ser feinha?

- Maria é feinha, mas é superlegal.
- Maria é superlegal, mas é feinha.

b) Escolha uma das alternativas. O exemplo anterior mostra que:

- Quando usamos uma conjunção tipo “mas”, a ideia que vem depois da conjunção é a que é ressaltada.
- Quando usamos uma conjunção do tipo “mas”, a ideia que vem antes da conjunção é a que é ressaltada.

Importa-nos trazer, neste momento, um quadro proposto por Gonçalves (2009, p. 231) que sintetiza o esquema de um MD.

Contexto físico de produção	a) Momento da produção. b) Local de produção. c) Leitor/receptor. d) Objetivos da interação.
Contexto sociossubjetivo de produção	a) Em que papel social se encontra o emissor? b) A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? c) Em que instituição social se produz e circula tal gênero? d) Com que atividade social se relaciona o gênero em questão?
Plano global	a) Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático? b) Que <i>tipo de discurso</i> ³⁰ predomina no gênero que pretendo ensinar? c) Quais às <i>sequências textuais</i> costumam predominar?
Mecanismos de textualização	a) Como se dá a coesão nominal do gênero que pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilização de expressões nominais definidas? b) Qual o tempo e o modo verbais predominantes para o estabelecimento da coesão verbal? Qual a relação do tempo/modo e o gênero? c) Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero a ser levado para sala de aula? ³¹ Qual tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
Mecanismos enunciativos	a) No gênero a ser didatizado por meio de uma SD, que tipo de vozes aparecem/devem aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? b) Qual tipo de modalização aparece com mais frequência? (cf. BRONCKART 2003).

Quadro 6: Esquema Geral de um modelo didático de gênero

No decorrer das seções anteriores, trouxemos considerações a respeito do ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar, inclusive por meio de SD. Ainda discorrendo sobre as ferramentas para o ensino dos gêneros, passaremos a abordar, no próximo subitem, informações sobre as metodologias adotadas pelos docentes ao corrigirem ao corrigirem o texto de seus alunos

³⁰A discussão sobre tipos de discurso e tipos de sequências é fundamentada em Bronckart (2003). Para maior aprofundamento, o leitor deve buscar “Atividades de linguagem, textos e discursos”, mais especificamente os capítulos 5 e 6.

³¹ Para atividades de organizadores textuais, ver as SD já produzidas por Machado (2004a/b).

2.4. Metodologias de correção textual

A princípio, convém esclarecermos dois conceitos que tem sido comumente referido como sinônimos, mas que merecem uma maior atenção nesse trabalho, por tratar-se de formas distintas de metodologias adotadas pelos docentes frente às produções textuais de seus alunos. Trata-se dos conceitos de *correção textual* e de *avaliação textual*. Segundo Serafini (2001, p.97)

A correção é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar [...]. A avaliação é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno.

Entendemos a correção como as intervenções que o professor realiza nos textos dos alunos, apontando seus “erros”, o que está inadequado, mostrando o que deveria e/ou poderia melhorar/ mudar/ acrescentar. As correções realizadas por muitos professores estão pautadas na estrutura do texto e em aspectos gramaticais da língua, ou seja, há uma preocupação excessiva quanto à forma/estrutura textual, o que acaba, muitas vezes, comprometendo seu sentido³². Pasquier & Dolz (1995, p. 08) pontuam que “geralmente, o professor corrige os erros de ortografia e de estilo, anotando comentários às margens da redação que nem sempre são de fácil compreensão para os alunos”. É como se o professor procurasse localizar no texto apenas os erros ortográficos ou as falhas quanto à estrutura. Ruiz (2001) ressalta que a tarefa de corrigir é uma espécie de “caça-erros”, já que o professor dirige sua atenção para o que o texto tem de “ruim”, não de “bom”. Já a avaliação geralmente procede da correção, isto é, após a correção, o professor avalia o texto por meio de uma nota (que pode variar de 0 a 10 pontos, por exemplo) ou de um comentário (como “bom”, “parabéns”, “regular”).

Defendemos, nesta pesquisa, a correção textual como um método essencial e imprescindível para o desenvolvimento da proficiência linguística do aluno na tarefa de redigir textos, desde que não esteja pautada apenas em erros gramaticais e/ou estruturais. Acreditamos, ainda, que a avaliação deve vir sempre após a correção e não como única

³² Garcez (1998) também pontua a preocupação excessiva que os professores têm com a aparência textual, priorizando, em suas correções, a caligrafia, margens e correções gramaticais. Segundo a autora, essa intervenção, pautada em erros meramente estruturais e/ou pontuais, refere-se à representação que os docentes têm do que seja um bom texto escolar, uma redação digna de boa nota.

forma de intervenção no texto do aluno. Somente a atribuição de uma nota não possibilitará ao aluno rever seus “erros” a fim de melhorar seu texto. Exemplificando, o aluno que recebe uma nota razoavelmente satisfatória (8, por exemplo) e nenhuma intervenção em seu texto, não se sentirá no dever de melhorá-lo, embora quase sempre seja possível ao reescrevê-lo.

Neste contexto, destacamos a importância do professor como corretor e avaliador do texto do aluno. É ele o mediador dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir para se tornar proficiente. A esse respeito, nos pautamos nos estudos de Vygotsky (1984) que estabeleceu a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR - margem de resolução de uma tarefa que uma criança ou pessoa pode alcançar atuando sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP - margem de atuação em que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente para a tarefa). Deste modo, o aluno tem maiores chances de melhorar seu texto e se tornar proficiente quando o professor — por ser um par mais desenvolvido — lhe assegura uma correção adequada e eficiente para seu progresso na tarefa de produzir textos.

Garcez (1998, p.54) ressalta que “a interação, constitutiva dos processos de passagem do social para o individual e vice-versa, exige participação mútua dos atores no desenvolvimento do sujeito”. Com as palavras da autora, reafirmamos a importância do papel do professor no processo de produção textual e, conseqüentemente do aluno, visto que sua participação é de extrema importância no processo. Assim, ambos os interlocutores participam de forma intensa — nenhum dos dois é passivo — e contribuem para a interação.

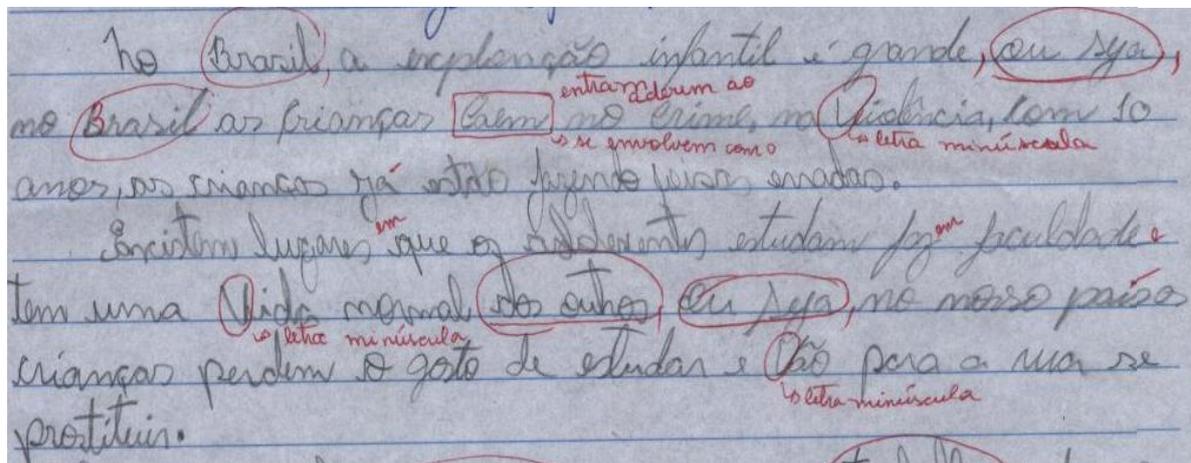
Quanto às metodologias de correção textual, discorreremos sobre quatro delas, a saber: a correção indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa.

A correção indicativa, segundo Serafini (2001, p. 113), “[...] consiste em marcar junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. No dizer de Ruiz (2001, p. 55), essa modalidade de correção textual “consiste na estratégia de *simplesmente apontar [grifo nosso]*, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado”.

Nesse tipo de correção, o professor não auxilia o aluno de forma a atender suas necessidades, uma vez que ele apenas aponta o erro, não altera o texto nem propõe sua melhoria. Segundo Ruiz (2001), essa é a correção mais encontrada, provavelmente por ser mais fácil, já que seu objetivo é sair à caça dos erros. Corrigir os textos de forma indicativa privilegia, a nosso ver, apenas a norma linguística tal como defende a Gramática Normativa. Além do mais, o professor apenas marca (sublinha ou circula) os erros dos alunos (referentes à ortografia e ao léxico, comumente), não tendo o trabalho de fazer uma correção dialógica

entre os parceiros da interação, averiguando a coerência, a coesão, o sentido do texto, etc. Podemos observar esse tipo de correção no texto seguinte.

Exemplo 18: correção textual realizada pelo professor



(Fonte: NIÉRI, J. S.; GONÇALVES, A. V. *Abordagens de intervenção em textos: da teoria à prática*. XIX Seminário do CELLIP- Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 2009).

Quanto à segunda metodologia de correção, a resolutive, Serafini (2001) alude como sendo aquela que:

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que 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, 2001, p.113).

Também não acreditamos que tal metodologia possa trazer benefícios para os alunos. Isso porque corrigir “erros” dos alunos não permite que eles reflitam sobre seus problemas. Ora, se o discente tem um texto corrigido, cujos “erros” foram para eles resolvidos, para que reescreverá seu texto? Qual a função da correção senão permitir ao aluno entender seu erro para consertá-lo a fim de tornar-se proficiente na tarefa de redigir textos? Recorremos às palavras de Serafini para quem

A correção resolutive, ao propor uma solução para os erros, satisfaz só o primeiro princípio, aquele relativo à identificação dos mesmos. Todavia, quando a correção do professor deve abranger um período todo, também a localização dos erros torna-se problemática. Em geral, o professor que perde muito tempo e energia na correção resolutive não indica o tipo de erro, achando que pelo menos esse trabalho deve ser feito pelo aluno; por isso, esse comportamento não satisfaz o terceiro critério, aquele relativo à classificação do erro (SERAFINI, 2001, p. 114)

A terceira metodologia de correção, mais raramente encontrada, ainda conforme Serafini (2001) é a classificatória, que 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” (p.114).

Nesse tipo de correção textual, o docente classifica o erro com o uso de um código para que o aluno reflita sobre o texto e o corrija. Por exemplo, para um problema de acentuação o professor utiliza a sigla A; quando encontra um problema de concordância verbal utiliza C.V. A falha, a nosso ver, desse tipo de correção, decorre do fato de que algumas siglas e/ou códigos utilizados pelo docente podem confundir os alunos, como é o caso da sigla C, que pode significar *Confuso*, *Coerência* e/ou *Coesão*. A esse aspecto, Ruiz (2001) não concorda com Serafini quando afirma que a correção classificatória consiste na identificação **não-ambígua** (*grifo nosso*) dos erros. E, tal como Ruiz, acreditamos que tal metodologia de correção, principalmente se aplicada como única forma de correção, é falha (justamente por ser ambígua) e não atende as necessidades dos discentes. Ora se utilizarmos esse tipo de correção, não interferiremos no sentido global do texto, mas apenas em erros e/ou deslizes pontuais do texto do aluno.

Além das três metodologias encontradas na pesquisa realizada por Serafini, Ruiz (2001) abordou outra metodologia de correção: a correção textual-interativa. Trata-se de comentários, também conhecidos como bilhetes orientadores, mais longos do que os que se fazem na margem da folha de redação do estudante, talvez seja essa uma das razões de ser feita após o texto versando sobre as peculiaridades de determinado gênero (RUIZ, 2001). Tais bilhetes interativos têm, em geral, duas funções básicas: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou mais especificamente, sobre os problemas do texto) ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2001, p. 63). No exemplo 15, o bilhete interativo versa sobre os problemas do texto.

Exemplo 19: bilhete interativo- problemas do texto

[...], agora que já estudamos sobre o gênero dissertação reflita se o seu texto pode ser considerado um exemplar desse gênero. Nele você demonstra sua opinião com base em argumentos convincentes?

Releia seu 1º parágrafo e reflita: os problemas com pessoas negras têm a ver com o fato de elas se sentirem menos valorizadas ou por não terem as mesmas oportunidades que os brancos?

No início do seu texto o leitor entende que você defende as cotas, mas ao afirmar que “com elas o governo dá a impressão de estar preocupado com o ensino no país” você demonstra ter tomado outra posição. Afinal, o que você tentou argumentar? Contra ou a favor às cotas para negros?

Boa reescrita!

(Bilhete deixado na produção inicial de A9)

No exemplo que segue, o bilhete fala acerca da própria tarefa de correção pelo professor.

Exemplo 20: bilhete interativo- correção pelo professor

Márcio, atenção é uma coisa muito importante para se aprender alguma coisa. Para aprender a escrever corretamente é preciso muita atenção também.

Preconceito- no título. Veja no texto como você escreveu. Cuidado! No vestibulinho, o pessoal tem preconceito contra quem não escreve corretamente as palavras.

Você não corrigiu seus textos nem uma vez, isto faz com que você continue cometendo os mesmos erros desde o “começo”.

Você vai me entregar 4 textos novos na 2ª feira e vai corrigir todos os outros textos, se quiser melhorar.

Izabel 20/11

(Extraído de RUIZ, 2001, p. 67)

Na última década, muitos trabalhos têm versado sobre a eficácia dos bilhetes orientadores da reescrita na aprendizagem dos gêneros (Cf. Bazarim (2006), Signorini (2006), Buin (2006), Gonçalves (2007), Nascimento (2009), *et al.*). Signorini (2006), por exemplo, defende o bilhete como sendo um gênero catalisador, ou seja, um gênero que “favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo, tanto do professor como de seus aprendizes (p. 08). Tal como a autora, acreditamos que o bilhete orientador pode ser uma boa alternativa de instrumento auxiliador do desenvolvimento da escrita do aluno.

Os bilhetes interativos são escritos pelo docente no pós-texto, ou seja, na sequência do texto do aluno e versam mais sobre aspectos relacionados à tarefa de revisão, tendo como preocupação maior o sentido do texto como um todo (macroestrutura textual) e não sobre problemas estruturais e/ou referentes à gramática normativa da língua (problemas microestruturais). Nas palavras de Garcez (1998, p.163), os comentários feitos pelo professor no texto em progresso permitem mostrar que se trata de “uma oportunidade produtiva, no sentido de desenvolver a consciência sobre o próprio processo de escrita”.

Trabalhando interativamente é possível uma comunicação constante entre autor/leitor, professor/aluno, visto que não precisa ser o professor o único a apontar os erros do aluno, os problemas do seu texto, já que outro aluno também pode fazê-lo. Diante desses bilhetes orientadores, os alunos reescrevem seu texto atendendo as solicitações e/ou observações feitas. Ruiz (2001, p. 102) afirma que “a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanente inconclusa do próprio texto

[...]”. De tal modo, a correção interativa possibilita ao aluno perceber que o texto nunca se dá por acabado. Na verdade, escrever é manter um diálogo com o leitor do texto e, dessa forma, é preciso escrever sempre pensando em ser inteligível para o leitor.

Sobretudo, para nós, a correção interativa vai possibilitar, após a instauração da SD, 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) (GONÇALVES, 2007).

Como já sabemos, uma das partes inerentes ao processo de produção textual é a reescrita. Nela o aluno é estimulado a aprimorar seu texto, sob a orientação, no caso desta pesquisa, do professor. A esse respeito, Garcez (1998, p.81) esclarece que “a revisão e a reescrita seriam um momento de auto-reflexão do sujeito, um momento interpretativo de significados e ações que somente se tornam totalmente conscientes por meio da linguagem, da verbalização”. Dito em outras palavras, a reescrita permite ao aluno compreender melhor seu próprio texto. Leite e Pereira (2009, p. 40) ressaltam que “a reescrita, nesse caso, é entendida como etapa de melhoramento do texto, de forma a deixá-lo mais compreensível ao interlocutor e cumprir a sua função comunicativa”. Nesse sentido, é de extrema importância o papel do interlocutor (professor e/ou aluno), para que essa prática de comentário e diálogo sobre o texto em processo permita uma maior proficiência linguística na prática da escrita.

Menegassi (2001, p. 50) afirma que a reescrita é encarada “[...] como um processo presente na revisão, como um produto que dá continuidade a esse processo [...], permitindo uma nova fase na construção do texto”. Não podemos confundir, entretanto, a reescrita com a revisão, pois trata-se de duas etapas distintas da produção textual.

A revisão textual é feita, costumeiramente, antes da reescrita. Na verdade, a revisão textual não se dá apenas no último processo da escrita (planejamento – escrita – reescrita), mas em qualquer momento desse processo. Em outros termos, pode-se reescrever o texto já no planejamento, fazendo limpezas (pontuação e gramática), trocando informações, alternando a estrutura do texto, entre outras modificações possíveis.

O processo de revisão “envolve ações mentais num *continuum* de representação de um problema que vai de sua percepção e localização até o acesamento de procedimentos complexos” (GARCEZ, 1998, p.33). Dito de outra forma, em uma primeira leitura, o leitor procura erros superficiais em sua escrita. Em uma segunda leitura, dependendo do

diagnóstico da primeira, corrigirá tais erros encontrados em seu texto. A grande problemática de o autor revisar seu próprio texto deriva do fato de que nem todos os indivíduos ao escreverem seus textos têm a mesma percepção de “erro” na escrita. Um “erro” que pode ser facilmente detectado por um escritor, pode não ser por outro.

Quanto à reescrita, Malentachi e Menegassi (2007, p. 03) pontuam que

[...] a produção de texto requer passar pelo tempo de sedimentação e etapas de reescrita via mediação do professor, para que o aluno tenha tempo e receba orientação para dialogar consigo mesmo e com o conhecimento internalizado, expressando-o de modo claro e organizado, adequando o conteúdo de seus pensamentos sobre o tema que lhe foi sugerido ou que ele mesmo escolheu, através de um discurso que atinja um auditório social determinado.

Logo, acreditamos que a reescrita, se utilizada regularmente como metodologia de ensino de leitura, produção e construção de sentido dos textos, pode ser uma ferramenta eficiente para quebrar a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo os PCN (1998), separar o momento de produção do momento de reescrita produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero, uma vez que

- permite que o aluno se distancie do próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;
- possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos linguísticos para o aluno poder revisar o texto (BRASIL, 1998, p.77).

No subitem a seguir, nosso foco serão as listas de controle, ferramenta que auxilia o docente na tarefa de fazer intervenções nos textos. Sabemos da resistência de muitos professores em aceitarem a correção interativa como efetiva no ensino-aprendizagem da escrita de textos. Seus argumentos dizem respeito à excessiva carga horária a cumprir, ao trabalho que levam para casa, aos muitos textos e avaliações para corrigir, etc. Para auxiliar o docente a realizar a correção interativa, propomos listas de controle, também conhecidas como grades de controle (na literatura suíça, *grille de controle*). As listas, a nosso ver, possibilitam ao aluno melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, como demonstraremos na seção de análise³³.

³³ Como as listas de controle estão pautadas nas capacidades de linguagem, acreditamos que elas permitem ao aluno refletir sobre sua produção, adequando-a as características do gênero.

2.5. A correção interativa por meio das Listas de Controle

O termo Lista de Controle refere-se às categorias que serão utilizadas após a aplicação da Sequência Didática que ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado. As listas são, em suma, uma série de itens que caracterizam o gênero em análise: a dissertação.

Schneuwly (*apud* GONÇALVES, 2007) salienta que a lista de controle é uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a Sequência Didática. A lista de controle é, portanto, uma forma de regulação do processo de aprendizagem. Para Schneuwly (*idem*), ela pode ser ilustrada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser formulada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista de controle efetuada pela classe como um todo, ou, em outro caso, pode ser elaborada pelo professor.

Sobretudo, as listas propiciam aos alunos fazer uma avaliação de suas próprias produções, inclusive durante a aplicação da SD e fazer uma comparação da produção inicial com a produção final. Para Dolz & 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 SD e listas de controle procura/tenta organizar sistematicamente as condições dessa interiorização.

Em pesquisas anteriormente feitas (Ruiz (2001), Gonçalves (2007), Niéri & Gonçalves (2009)), pôde-se diagnosticar que, geralmente, o docente corrige apenas aspectos pontuais/ estruturais das produções textuais, e quando corrigem de forma interativa, praticam comentários subjetivos, deixando dúvidas para os alunos de como melhorar seus textos. Já, na correção interativa via lista de controle, “não se trata de aferir a produção com notas e devolver aos estudantes [...]; mas, de outro modo, de instaurar uma atitude mais humana, mais responsável com a aprendizagem dos estudantes” (GONÇALVES, 2007, p.105).

Segundo De Pietro & Schneuwly (2003), há três formas distintas de organização da lista de controle: a primeira, em forma de um pré-teste, o professor determina os objetivos principais que farão parte da SD. Neste caso específico, a lista é introduzida no começo da SD e estrutura o trabalho do professor e o do estudante. De uma segunda forma, a lista de controle pode ser produzida ao longo da SD. Neste caso, ela funciona como um acumulador de conhecimentos obtidos durante a aplicação da sequência. 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. Assim, nas palavras dos pesquisadores, a Lista de Controle tem a finalidade de indicar, aos alunos, os objetivos a serem produzidos e dar-lhes um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (*O que aprendi? O que resta a fazer?*). Em outras palavras, serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita (DE PIETRO & SCHNEUWLY, 2003).

No caso específico desta pesquisa, optamos por organizar a lista de controle de acordo com a segunda forma apontada por De Pietro & Schneuwly (2003), ou seja, aquela organizada ao longo da SD, funcionando como um acumulador de conhecimentos obtidos durante a aplicação da sequência. Tal fato ocorreu em virtude de, com o decorrer da aplicação da SD, podermos ter uma melhor posição diante das reais dificuldades dos alunos, permitindo-nos adaptar as atividades da SD para que atendessem e suprissem as necessidades de aprendizagem dos alunos referentes ao gênero dissertação escolar. Para que a lista de controle atendessem a tudo o que havíamos trabalhado em sala de aula, íamos organizando-a conforme a necessidade que surgia de alterar as atividades da SD. Desse modo, nos guiamos nas atividades propostas pela SD na elaboração da lista de controle. Convém ressaltar que, tanto as atividades da SD quanto a lista de controle, estão pautadas nas três capacidades do gênero: de ação, discursiva e linguístico-discursivas.

Encerramos este capítulo pontuando a importância do trabalho docente com as ferramentas didáticas – SD, Modelo Didático, correção textual-iterativa e lista de controle – por potencializarem o ensino da produção textual, auxiliando os professores no trabalho com os gêneros textuais. Acreditamos, portanto, que, quando o professor se apoia em ferramentas que potencializam o ensino dos gêneros, os alunos desenvolvem, mais eficazmente, as capacidades de linguagem necessárias para um melhor domínio do gênero trabalhado.

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

Neste capítulo, situaremos o leitor a respeito das escolhas metodológicas que guiaram a pesquisa, procurando responder às seguintes indagações: *Onde a pesquisa foi realizada? Por que a escolha em trabalhar com alunos do 3º ano do Ensino Médio? Por que o trabalho com o gênero dissertação escolar?*

3.1. Das escolhas para a realização dessa pesquisa: o município, a escola, os alunos

O desejo de atuar como mediadora do conhecimento na área de Língua Portuguesa nos motivou, profundamente, a realizar esta pesquisa, cujo objetivo maior, como já especificado no início deste trabalho, é o de averiguar que a SD, aliada à correção textual-interativa e a lista de controle, favorece o ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar. Como já defendemos, o ensino pautado nos gêneros textuais favorece uma maior proficiência linguística dos alunos, do mesmo modo como a correção interativa institui o aluno como sujeito do seu dizer.

Por ter trabalhado como professora na escola em que a pesquisa foi realizada e ter conhecido de perto as reais dificuldades dos alunos diante de uma proposta de produção textual, propusemo-nos a averiguar em que medida a forma de intervenção textual-interativa pode propiciar/favorecer, via produção textual, a constituição do sujeito.

O temor generalizado de estudantes no cumprimento da tarefa de redigir um texto, em atendimento a uma prova de caráter eliminatório no exame vestibular nos motivou a continuar investindo em pesquisa nessa área. Isso porque, na graduação, desenvolvemos um projeto “Redação para vestibulares”, cujo objetivo foi o de auxiliar os alunos na produção de textos para os exames vestibulares. O projeto, desenvolvido no ano de 2006, destinou-se aos alunos do 3º ano do Ensino Médio dos períodos matutino e noturno na respectiva escola e, embora tenha sido desenvolvido em um período pequeno (apenas um bimestre), os resultados foram satisfatórios. Na tentativa de justificar nosso desejo na realização deste trabalho, fazemos das palavras de Morin as nossas:

[...] percebe-se entre os docentes uma vontade de enriquecer seus conhecimentos para enfrentar a complexidade dos problemas encontrados. Os docentes buscam informações no intuito de melhor desempenhar seu papel no ensino, para que os alunos aprendam mais e cooperem entre si na aquisição de conhecimentos (MORIN, 2004, p. 22).

Para melhor compreender a metodologia adotada neste trabalho, convém trazer, primeiramente, algumas informações a respeito do município em que a pesquisa foi realizada.

3.1.1. O município

A escolha para a realização dessa pesquisa no município de Douradina deve-se ao fato de a pesquisadora residir nessa pequena cidade e, por ter trabalhado como professora, pode perceber a dificuldade dos alunos frente a uma proposta de produção textual.

A população de Douradina é de 5.047 habitantes³⁴. O município pertence à microrregião de Dourados e sua área é de 281,4 Km², o que representa 0,08% da área do Estado de Mato Grosso do Sul. As cidades vizinhas são: ao norte, Rio Brillhante; ao sul e ao leste, Dourados; e a oeste, Itaporã.

O município é localizado no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, o que caracteriza os moradores como ‘caipiras’³⁵, possuidores de uma fala marcada pela oralidade e que, de certa forma, é estigmatizada pela sociedade. O fato de a cidade não oferecer muitas oportunidades de emprego acaba por distanciá-los dos estudos, já que o município não conta com ensino superior. Muitos dos alunos acabam seguindo o mesmo percurso dos pais: os que habitam na zona rural vivem do trabalho local nas plantações de soja e milho e os que residem na zona urbana trabalham em diversas áreas, tais como: Prefeitura Municipal, Escola, Creche e também nos serviços rurais, por exemplo, tratoristas, diaristas, cortadores de cana, entre outros³⁶.

Ao propormos as aulas de produção textual do gênero dissertação escolar em forma de “projeto”, este trabalho auxiliou os alunos a fim de que pudessem ser aprovados em exames vestibulares e obtivessem boas notas no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), atuando como cidadãos conscientes de si.

³⁴Dados do IBGE (Censo Demográfico de 2007). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem2007/MS.pdf>. Acesso em: 12/03/2010. Acreditamos que as informações referentes à população e à localização do município situam o leitor sobre o contexto e a realidade em que esta pesquisa está inserida.

³⁵ Em muitas falas, pode-se observar que os próprios alunos e demais moradores se dizem “caipiras”. Neste trabalho, não utilizamos a palavra com sentido pejorativo, mas, apenas para que o leitor compreenda em que realidade os alunos participantes dessa pesquisa estão inseridos.

³⁶ Nota-se que para atuar nessas profissões a escolaridade exigida é mínima. Para outros cargos, é exigido apenas o Ensino Fundamental Completo, o que acaba por distanciar ainda mais os alunos dos estudos, que apenas concluem essa etapa dos estudos para logo começar a trabalhar. Concluir o nível superior é, portanto, realidade para poucos moradores desse município.

3.1.2. A escola

A escola onde a pesquisa foi realizada é a única escola estadual do município de Douradina- MS. Está localizada na Avenida Presidente Dutra, no centro da cidade. Nas proximidades da escola ficam as residências.

A Escola Estadual Barão do Rio Branco foi fundada em 1974. O nome da escola foi escolhido pelos próprios alunos, em homenagem a um estadista muito famoso. Atualmente, a instituição funciona nos três períodos: matutino, vespertino e noturno, e possui o ensino fundamental e médio. O número de alunos matriculados em 2010 é de 996 (novecentos e noventa e seis) alunos nos três períodos de aula, sendo distribuídos em 34 turmas. A escola emprega 32 (trinta e dois) professores, 22 (vinte e dois) funcionários técnico-administrativos e 3 (três) coordenadores pedagógicos.

O prédio da escola está em boas condições de uso: a escola foi recentemente pintada, e nela foram instalados, além dos ventiladores de teto, ares condicionados em todas as salas de aula. São doze salas ao total (além da sala de tecnologia, onde os alunos têm aulas de computação). A escola conta ainda com duas quadras de esporte (uma coberta e outra não), uma biblioteca com acervos para uso dos alunos e um pequeno laboratório.

Os pátios da escola estão sempre limpos e os portões permanecem fechados nos horários de aula, impedindo o trânsito dos alunos durante as aulas. Há vigilância dos inspetores de ensino, evitando “bagunça” e “desordem” dentro da escola. O uso do uniforme é obrigatório e a instituição oferece merenda escolar nos períodos matutino e vespertino.

Nossa entrada na escola para o desenvolvimento deste trabalho se deu sem problemas. De forma tranquila, fomos recepcionados, e a direção escolar permitiu que as aulas fossem ministradas na biblioteca, por não haver salas de aulas desocupadas para o desenvolvimento do “projeto”.

3.1.3. Os alunos

Todos os alunos participantes dessa pesquisa estão matriculados no 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Barão do Rio Branco nos períodos matutino e noturno (não há Ensino Médio no período vespertino devido ao número de alunos ser reduzido nesse período).

A princípio, pensamos em realizar este trabalho com apenas uma turma (a do matutino, por exemplo), mas devido às dificuldades de horário, optamos por atender as duas

turmas (matutino e noturno) no período vespertino. Se tivéssemos optado apenas por uma turma, teríamos que contar com o amplo apoio do professor de Língua Portuguesa, que nos “cederia” algumas de suas aulas para realizarmos o trabalho. Como há muito conteúdo a ser trabalhado e pouco horário de aulas³⁷, optamos por realizar essa pesquisa com os alunos interessados (e não todos da sala); deste modo, atendemos os alunos dos dois terceiros anos interessados em melhorar e aprender sobre a escrita de textos dissertativos.

Primeiramente, os alunos foram convidados a participar de um projeto que pretendia auxiliar na produção textual do gênero dissertação escolar. Embora muitos dos alunos tivessem interesse, não puderam participar porque trabalham no período da tarde; outros, ainda, sentiram-se prejudicados, pois, por morarem afastados da cidade, em sítios ou fazendas, não teriam como se locomover até a escola fora do período das aulas.

Para que pudéssemos atender a todos os alunos, seria preciso utilizar os horários das aulas de Língua Portuguesa. Infelizmente, não nos foi possível porque sentimos que “prejudicaríamos”³⁸ a professora ministrante das aulas naquela turma. Na tentativa de não prejudicar os alunos que se interessaram, mas que, por um motivo ou outro, não puderam participar, todo o material trabalhado na Sequência Didática foi repassado para os dois professores (dos períodos matutino e noturno) que ministram as aulas de Língua Portuguesa nos terceiros anos do Ensino Médio na respectiva escola. Tais professores afirmaram que trabalhariam com o material entregue a eles (a SD do gênero dissertação, em anexo), embora tenham deixado claro que o número de aulas de Língua Portuguesa não fosse suficiente para trabalhar com diversas SD para o ensino dos gêneros textuais.

Os alunos que participaram desta pesquisa ficaram cientes de tudo o que aconteceria nas aulas. Foi esclarecido sobre os objetivos deste trabalho, tiveram acesso ao projeto de mestrado e permitiram as gravações em áudio das intervenções da professora-pesquisadora nas produções textuais.

Os alunos são considerados, inclusive pelos professores e por eles mesmos, “fracos” em conhecimentos de leitura e de escrita. Diante de determinados comentários proferidos por eles próprios em sala de aula, foi possível notar uma grande dificuldade em realizar

³⁷ Ressaltamos que essa foi a afirmação da professora ao explicarmos a ela nossa pretensão com a consecução deste trabalho. A nosso entender, sua fala deve-se ao fato de que se sentiria prejudicada ao ceder suas aulas de Língua Portuguesa para nós.

³⁸ Preferimos utilizar as aspas na palavra prejudicaríamos porque entendemos que, na realidade, os alunos seriam beneficiados se recebem tais aulas, já que estariam desenvolvendo capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguísticos- discursivas) do gênero dissertação; entretanto, na visão da professora, suas aulas seriam prejudicadas porque ela precisa trabalhar vários conteúdos programados para aquela turma e não apenas a produção textual de um gênero.

algumas das atividades proposta na SD, principalmente atividades que exigiam conhecimento linguístico-discursivo. Em decorrência dessa realidade, procuramos propor atividades adaptadas à realidade, valorizando, sempre, as capacidades de ação, discursivas e linguísticas- discursivas, tal como defendidas por Bronckart (2003).

Por serem alunos na faixa etária de 16 a 19 anos, a própria linguagem por eles usada distancia-se, demasiadamente, da norma padrão da língua. Por esse motivo, nas aulas, procuramos utilizar uma linguagem mais próxima da linguagem por eles usada a fim de não intimidá-los e tornar as aulas penosas, sem, contudo, deixar de transmitir e/ou prejudicar o que fosse preciso comunicar. Nesse sentido, pudemos sentir que houve mais interação entre professora/alunos, interação essa de extrema importância nas aulas, principalmente, de Língua Portuguesa.

As aulas transcorreram, como já mencionado, no período vespertino. Em comum acordo com os alunos, optamos pela quinta-feira, no horário das 13h 30 às 16 h³⁹. Cabe pontuar que, de um total de 18 (dezoito) alunos, tivemos 6 (seis) desistentes. Os nomes dos alunos foram omitidos para preservar a integridade ética. Optamos por utilizar o código A (referindo-se a aluno) e numerá-los de 1 a 18. Quando nos referirmos aos textos dos alunos utilizaremos, A1, A2, A3 e assim sucessivamente.

3.2. A escolha do método

O trabalho aqui apresentado adotou um método de pesquisa qualitativa⁴⁰ conhecida como pesquisa-ação, de natureza social-empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador participa de forma cooperativa. A característica peculiar da pesquisa-ação reside no fato de ter como finalidade a mudança, a transformação da realidade.

O termo *pesquisa-ação*, cunhado por Kurt Lewin há mais de meio século, se define pela estreita relação entre teoria e prática. Trata-se de uma concepção de pesquisa que se define por incorporar a ação como sua dimensão constituinte.

³⁹ O projeto foi desenvolvido todas as quintas-feiras, com exceção do dia 08/04, devido à pesquisadora estar participante de um evento em outra cidade. Há, em anexo, na página 121, um quadro de presença dos alunos participantes da pesquisa.

⁴⁰ Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) afirma que na pesquisa qualitativa “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”. Trata-se, portanto, de uma metodologia de pesquisa interpretativista, ou seja, tem um compromisso com a interpretação das ações sociais.

Como a pesquisa-ação acaba sendo referida, muitas vezes, como sinônimo da pesquisa participante, convém esclarecer que a primeira, além da participação do pesquisador diante da problemática, supõe uma forma previamente planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro para que tal ação ocorra, o que nem sempre ocorre em propostas de pesquisa participante (THIOLLENT, 1998). Além disso, o autor pontua que “toda pesquisa-ação é de tipo participativo [...]. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participativa não é pesquisa-ação” (1998, p. 15). Ambas as pesquisas (ação e participante) “procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional” (p. 7).

É de extrema importância pontuar, nesse momento, que a pesquisa-ação não pode ser considerada uma metodologia, embora costumeiramente seja referida como tal. Thiollent esclarece:

[...] a pesquisa-ação não é considerada como metodologia. Trata-se de um método, ou de uma estratégia de pesquisa agregando vários métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação (THIOLLENT, 1998, p.25).

Embora o “nascimento” do termo *pesquisa ação* seja referida a Kurt Lewin, vários autores consideram que as verdadeiras fontes da pesquisa-ação encontram-se em trabalhos bem anteriores. El Andaloussi (2004) esclarece, por exemplo, que a existência dos primeiros trabalhos sobre pesquisa-ação remonta aos anos de 1929.

Dentre as contribuições de Lewin e de seus discípulos ao proporem essa nova estratégia de pesquisa, El Andaloussi (2004, p. 75) aponta que o essencial de sua contribuição é, sem dúvida, “a releitura das teorias da psicologia clássica (como as da vontade, da associação de ideias, da percepção, etc.) e o novo modo de encarar a relação entre teoria e prática”. Além dessas, podemos elencar outras duas valiosas contribuições pela noção de pesquisa-ação na teoria lewiniana: o desenvolvimento das ciências humanas e o desenvolvimento metodológico dessas ciências. O autor afirma, ainda, que “graças a essa corrente, a intervenção na vida social tem um sentido e uma finalidade de transformação identificável” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 76). O professor-pesquisador, na pesquisa-ação, assume a importância de conferir a prática em seu processo de investigação, ou seja, atua sobre a realidade estudada a fim de melhorar/resolver/extinguir o problema encontrado. Miranda e Resende (2006, p. 511) afirmam que

[...] uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática- que é constitutiva

da educação- seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada.

A pesquisa por nós desenvolvida realizou-se em situações reais de ensino⁴¹, com o professor-pesquisador intervindo e atuando sobre a prática pedagógica. Deste modo, para sua realização, foram coletados textos do gênero escolar dissertação, por ser o gênero mais solicitado em exames vestibulares.

Do mesmo modo, nossa opção por alunos do 3º ano do Ensino Médio advém do fato de necessitarem, talvez com maior urgência, de auxílio na produção textual, principalmente em decorrência dos exames a que eles se submetem ao final do ano letivo.

Thiollent (1998) 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, nesta pesquisa, são alunos do último ano do ensino médio de uma instituição escolar pública. Para Morin (2004, p. 56), a pesquisa-ação “designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores”. Desse modo, não é somente o professor que atua para mudar a prática, mas também os alunos, como sujeitos ativos da pesquisa (e não meras cobaias), atuam na tentativa de melhorar seu aprendizado (na produção textual, no caso específico desta pesquisa). Nas palavras de Freitas (2004, p. 88)

[...] o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações [...]. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

A pesquisa-ação é um método de pesquisa em que deve haver uma intervenção, seja no campo educativo, seja no campo social, de modo sistemático e participativo que corresponda a fins específicos de mudar uma determinada situação, principalmente no campo educacional (MORIN, 2004). Em suma, é um instrumento de trabalho e de investigação com grupos, instituições, coletividades. No caso específico dessa pesquisa, atuamos em uma instituição escolar com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio da referida escola, tratando-se, nesse caso, de um grupo de pequena dimensão. Sobre os temas e problemas metodológicos da pesquisa-ação, Thiollent (1998) afirma

⁴¹ A expressão se refere ao fato de se tratar de uma pesquisa cuja pesquisadora adentrou o ambiente pesquisado e interferiu nessa realidade para mudar o que, antes, foi visto como problemática.

[...] são limitados ao contexto da pesquisa com base empírica, isto é, da pesquisa voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas (THIOLLENT, 1998, p. 9)

Assim, na pesquisa-ação, partimos do empírico, sem, contudo, desprezar a pesquisa teórica, mas, utilizando-a para as análises dos dados e/ou do *corpus*. O quadro de referência teórica deve estar adaptado às situações em que a pesquisa ocorre (THIOLLENT, 1998). No caso específico deste trabalho, partimos, inicialmente, do diagnóstico sobre a ineficiência da correção textual realizada pelos docentes, tanto quanto das dificuldades dos alunos frente a uma proposta de produção textual. Isso se confirma na produção inicial coletada por nós, em que pudemos diagnosticar o que já prevíamos: o desconhecimento dos critérios na escrita de um texto escolar dissertativo. Embora os alunos estejam na escola por aproximadamente 11 anos⁴² estudando a Língua Portuguesa, é consenso a fragilidade no que se refere à proficiência na escrita de textos.

A metodologia da pesquisa aqui delineada ocorreu da seguinte forma: coletamos, por meio de uma produção inicial, uma produção escrita pelos discentes a partir da temática- *As cotas para negros nas universidades públicas*. Como o objetivo de nosso primeiro encontro foi o de fazer uma apresentação da situação e já coletar a produção inicial para diagnosticar as reais dificuldades dos alunos na escrita de textos dissertativos, a proposta sobre cotas foi por mim sugerida, já que, por ser polêmica, suscitaria opiniões controversas (contra ou a favor o ingresso dos alunos negros pelo sistema de cotas). Os demais temas trabalhados na Sequência Didática foram sugeridos pelos alunos (como, por exemplo, o tema *Preservação Ambiental*, escolhido em votação).

Após a produção inicial, aplicamos uma SD em que, posteriormente, reafirmamos o papel do professor como mediador do conhecimento do aluno para que este se torne proficiente na compreensão/leitura/escrita do gênero trabalhado, ou seja, por tratar-se de uma pesquisa-ação, o professor-pesquisador adota um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Com a aplicação de uma metodologia de intervenção conhecida como textual-interativa por meio de listas de controle, pudemos notar, mediante a solicitação de uma produção final, o progresso dos alunos no quesito produção textual do gênero dissertativo.

⁴² Para os alunos que nunca reprovaram e que já estavam ingressos na escola no antigo sistema educacional brasileiro trata-se de 11 anos de estudos. Hoje, nosso sistema educacional adota 12 anos de estudos - 9 de Ensino Fundamental acrescidos de 3 do Ensino Médio.

Visando a uma melhor eficácia na forma de intervenção adotada nessa pesquisa e buscando, ainda, uma melhor clareza de tudo o que foi feito em sala de aula frente às produções textuais dos alunos, optamos, também, por fazer a gravação em áudio da intervenção oral feita pela pesquisadora. Isso porque acreditamos que, oralmente podemos nos expressar em uma linguagem mais acessível aos alunos⁴³.

Convém ressaltar que, antes de montarmos a SD do gênero dissertação escolar, foi preciso montar um modelo didático do gênero, tal como defendido no capítulo II. Além disso, as atividades que compuseram os módulos da SD foram planejadas de acordo com as reais dificuldades dos alunos, ou seja, o planejamento constituiu um trabalho contínuo na seleção dos textos e atividades. Conforme observávamos as dificuldades dos discentes participantes dessa pesquisa, procurávamos saná-las por meio de atividades que contemplassem as diversas capacidades: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

Os momentos de produção textual foram, previamente, permeados de debates e discussões sobre o tema que serviriam de mote para a escrita. Nesse ambiente de interação, foi possível perceber suas visões de mundo, ouvir as diversas opiniões dos alunos, assim como outras vozes em seus discursos, tais como: experiências de vida, informações advindas de telejornais, etc. Pudemos observar que os conhecimentos adquiridos em toda a sua formação escolar afloravam nessas discussões.

Quanto aos momentos de reescrita, importa-nos esclarecer que se deram da seguinte forma: após a escrita da primeira produção e a correção feita pela professora (correção textual-interativa), os textos foram devolvidos para os alunos a fim de que reescrevessem atentando para o bilhete orientador (gênero catalisador) deixado pela professora. Novamente, houve uma correção, mas, dessa vez, mediada pela lista de controle. A lista não foi utilizada logo na primeira produção devido à falta de conhecimento, por parte dos alunos, do gênero solicitado.

No momento de reescrever seus textos, os alunos, por já terem alguma familiaridade com a linguagem do gênero, (devido à aplicação dos módulos da SD), conseguiram utilizar a lista como forma de avaliar seus próprios textos e o dos seus colegas. Quanto à quantidade

⁴³ Cabe-nos uma ressalva nesse momento: embora acreditemos que a interação entre professor-aluno seja primordial para que o aluno se posicione como sujeito do seu dizer, não pudemos comprovar tal premissa por dois motivos: primeiro, porque os alunos se intimidaram diante do gravador, aparecendo apenas a voz da professora nas gravações; segundo, porque as gravações não tiveram uma boa qualidade, comprometendo a transcrição. As aulas, de forma geral, foram bastante interativas. Nos momentos de reescrita, por exemplo, os alunos pediam auxílio à professora que, prontamente, os atendia. Se tivéssemos gravado todos os momentos da aula, conseguiríamos comprovar que as intervenções se deram em um momento de extrema interação entre professor e aluno.

de reescritas, esclarecemos que os alunos escreveram 3 (três) versões do mesmo texto: a produção inicial e duas reescritas. Para a análise do *corpus*, geramos 20 (vinte) produções textuais que correspondem à produção inicial e produção final dos alunos.

Para melhor visualizarmos nossa metodologia de pesquisa, trouxemos, a seguir, um quadro que explicita, de forma sintética, os três conjuntos de dados de que dispomos para análise, assim como a pergunta de pesquisa relativa a cada um desses conjuntos e o procedimento de análise.

Conjunto de dados	Pergunta de pesquisa	Procedimentos de análise
Os textos dos alunos	Os alunos desenvolvem as capacidades de linguagem– de ação, discursiva e linguístico-discursiva– do gênero trabalhado?	Monitoramento das capacidades de linguagem em quadros de avaliação formativa.
A SD	As atividades propostas na SD favorecem o desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero?	Análise quantitativa das capacidades mais trabalhadas na SD.
As intervenções da professora: correção interativa/lista de controle	Em que medida a correção interativa aliada as listas de controle pode propiciar uma maior eficiência comunicativa dos alunos?	Análise dos bilhetes interativos e dos itens da lista de controle referentes às capacidades de linguagem.

Quadro 7: Quadro sinóptico da pesquisa

De acordo com o quadro, podemos notar os procedimentos de análise do conjunto de dados gerados. Em relação aos bilhetes interativos deixados pela professora no texto dos alunos, convém esclarecer que não foram planejados, mas emergiram da necessidade dos alunos. Na realidade, o objetivo do bilhete foi o de dialogar com o aluno a respeito de seu texto. Não há, portanto, uma descrição desses bilhetes, mas há uma análise no subitem 4.4, no próximo capítulo.

A seguir, trouxemos um quadro com a engenharia de aplicação da dissertação em sala de aula.

SD Dissertação Escolar	Objetivos do módulo	Data da aplicação em sala de aula⁴⁴
Apresentação da situação e Produção Inicial	Preparar os alunos para a produção inicial, analisar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a produção da SD.	11/03/2010
Módulo 1: Apresentação dos textos	Análise do contexto de produção e do plano global.	11/03/2010
Módulo 2: Mecanismos Enunciativos/distribuição de diferentes vozes em diversos textos opinativos	Analisar e utilizar diferentes vozes na leitura/produção de textos opinativos.	18/03/2010
Módulo 3: Analisando o contexto de produção e a compreensão global	Analisar a situação de ação de linguagem: contexto físico, sociossubjetivo. Compreender o conteúdo global de uma dissertação.	25/03/2010 e 08/04/2010
Reescrita textual (2ª versão)	Neste momento, os alunos reescrevem seus textos atentando para o bilhete orientador deixado pela professora, assim como todo o conhecimento mobilizado durante o trabalho com os modulo 1, 2 e 3 da SD.	15/04/2010
Módulo 4: Vamos entender os mundos discursivos?	Analisar a infraestrutura do texto: sequências e tipos de discurso.	22/04/2010
Módulo 5: Mecanismos de Textualização: os organizadores textuais	Analisar os mecanismos de textualização e as modalizações presentes em dissertações; analisar elementos de conexão e segmentação em dissertações e em gêneros do grupo do argumentar.	06/05/2010 e 13/05/2010
Módulo 7: Mecanismos de textualização: coesão nominal	Analisar mecanismos de coesão nominal.	27/05/2010
Módulo 8: Revisão da SD	Discutir, juntamente aos alunos, características peculiares do gênero dissertação escolar.	03/05/2010
Produção Final	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD.	10/06/2010

Quadro 8: A engenharia de aplicação da dissertação em sala de aula

⁴⁴ Dia 01/04, por motivo de véspera de um feriado, não houve aula; dia 29/04 aplicamos o filme “Encontrando Forrester”; dia 06/05, antes da aplicação do módulo 5 da SD, discutimos aspectos relevantes do filme (as atividades estão em anexo nas páginas 123-124) e no dia 20/06, devido à reunião bimestral de pais, os alunos não compareceram à aula.

Em se tratando de uma pesquisa-ação da área da Linguística Aplicada e, consequentemente relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, acreditamos que uma mudança na metodologia aplicada à avaliação da produção de textos na escola possibilitará, ao concluirmos este trabalho, apreciáveis benefícios quanto à produção textual dos alunos participantes.

Apesar de a pesquisa atender apenas alunos do município de Douradina, acreditamos que os resultados dessa pesquisa podem motivar outros docentes que atuam na área, permitindo, desse modo, melhoria na qualidade das aulas de Língua Portuguesa, principalmente, com a divulgação dos resultados a que chegamos em revistas científicas da área. É importante ressaltar que tais mudanças são necessariamente limitadas pela permanência do sistema educacional como um todo. Além disso, Thiollent (1998, p. 43) esclarece que

[...] O sistema social nunca é alterado duravelmente por pequenas modificações ocorrendo na consciência de algumas dezenas ou centenas de pessoas. Não deve haver confusão a respeito do real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em campos de pequena ou média dimensão.

Temos consciência do limite imposto a um trabalho acadêmico. Entretanto, acreditamos que, se conseguirmos mudar a concepção de linguagem e, consequentemente, da avaliação textual de três ou quatro professores, teremos contribuído com o ensino de Língua Portuguesa. Isso porque, pretendemos, ao finalizarmos este trabalho, expor os resultados a que chegamos aos professores da escola onde a pesquisa foi realizada na tentativa de esclarecer os benefícios do ensino por meio de SD e da correção interativa por meio de listas de controle para a proficiência escrita dos alunos.

Aliás, o objetivo da pesquisa-ação não é apenas o de agir e/ou participar de determinada situação problemática a fim de resolvê-la, mas o de “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (THIOLLENT, 1998, p. 22). Além disso, é possível apontar que a publicação das informações geradas pela pesquisa permitirá melhor posicionamento de demais pesquisadores no seio da sociedade sobre a problemática estudada.

Antes de encerrarmos o capítulo e iniciarmos a análise do *corpus*, convém esclarecer que trouxemos, no corpo desse trabalho, dez textos que serão analisados de forma quantitativa. Em virtude da impossibilidade/necessidade de trazer a análise de todas as produções, faremos uma análise qualitativa do *corpus* (das vinte produções). Dez textos

(produção inicial e final de cinco alunos) estão no corpo do trabalho e dez estão nos anexos⁴⁵. Da mesma forma procede com os bilhetes orientadores da reescrita: no corpo do trabalho analisamos o primeiro e o segundo bilhete de três alunos (seis bilhetes); os demais estão anexados juntos aos textos.⁴⁶

O critério para a escolha dos itens analisados refere-se ao desenvolvimento, por parte dos alunos, das capacidades de linguagem desenvolvidas durante a aplicação dos módulos da SD: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva do gênero dissertação escolar, tal como defendem Dolz & Schneuwly (2004).

⁴⁵ Verificar os textos da página 136 a 140.

⁴⁶ Trouxemos, em anexo, apenas o primeiro bilhete orientador de cada texto em virtude da extensão de todo o material anexado.

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DO *CORPUS*

Neste capítulo, nosso objetivo é analisar o *corpus* que compõe a pesquisa, assim como analisar a SD aplicada em sala de aula para a consecução dessa pesquisa e a lista de controle do gênero dissertação escolar. Com relação aos textos, convém ressaltar que 20 (vinte) textos serão analisados. No que tange à dimensão do texto, recorreremos ao conceito de folhado textual, defendido por Bronckart (2003) e em Schneuwly & Dolz (2004) quando apontam as três capacidades que devem ser desenvolvidas: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Primeiramente, trouxemos para análise a produção inicial e a produção final de cinco alunos: A2, A6, A8, A11 e A12⁴⁷. Faremos um monitoramento das capacidades em quadros de avaliação formativa. Por avaliação formativa estamos considerando aquela que “contribui para a regulação das aprendizagens em curso no sentido dos domínios visados” (PERRENOUD, 1999, p.77), ou seja, é a avaliação contínua da aprendizagem; aquela que avalia todo o percurso da aprendizagem e não apenas o resultado. O conceito de regulação é um importante ponto de partida para descrever o processo de interação social envolvido nos processos de avaliação. Segundo Perrenoud (1999), regulação é o conjunto das operações metacognitivas do aprendiz e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem no sentido de um objetivo definido de domínio.

Um dos objetivos da avaliação formativa é “detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizagem” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p.37), influenciando as atividades de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, permitindo que os professores de LP levem em conta a elaboração de novos dispositivos didáticos. Não se trata de avaliar o aluno apenas com uma “prova bimestral” que não leva em conta o que realmente foi ensinado na escola, mas, por outro lado, deve-se avaliar o que se ensina, encadeando a avaliação no mesmo processo de ensino-aprendizagem. Somente neste contexto é possível falar em avaliação inicial (avaliar para conhecer melhor o aluno e ensinar melhor) e avaliação final (avaliar ao finalizar um determinado processo didático).

A avaliação formativa indica níveis já alcançados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem permitindo ao aluno receber informações sobre seu desempenho: “*O que eu aprendi?*”, “*O que resta aprender?*”. Trata-se, portanto, de um *feedback* sobre o percurso da aprendizagem do aluno, ou, nas palavras de Perrenoud (1999) “de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem”.

⁴⁷ A escolha por esses alunos se deu de forma aleatória.

Antes, porém, da análise dos textos, trouxemos, a seguir a análise da SD aplicada em sala de aula e da lista de controle do gênero dissertação escolar. Nosso objetivo, com essas análises, é observar a quantidade de atividades referentes às capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva do gênero.

4.1. Análise da SD e da lista de controle do gênero dissertação escolar

Optamos por fazer uma análise da quantidade de atividades propostas nos módulos da SD. Desse modo, nesse subitem, procuramos observar a quantidade de atividades que se referem as três capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

A SD do gênero dissertação escolar, por nós aplicada em sala de aula, conta com um total de 76 atividades, dispostas no decorrer dos seis módulos. O primeiro módulo “Apresentando os textos” possui 9 atividades; o segundo “Mecanismos Enunciativos/distribuição de diferentes vozes em textos opinativos”, apenas 3; o terceiro “Analisando a compreensão global do texto: o contexto de produção”, apresenta 29 atividades; o quarto “Vamos entender os mundos discursivos”, 8; o quinto “Mecanismos de Textualização: os organizadores textuais”, 23, e o último módulo, “Mecanismos de Textualização: a coesão nominal”, apenas 4.

Fazendo uma análise da SD, podemos afirmar que das 76 atividades propostas nos seis módulos, apenas 9 se referem às capacidades de ação. A capacidade discursiva foi a mais trabalhada nos módulos: 37 atividades. No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, 29 atividades contemplaram essa capacidade. Dispomos, no quadro seguinte, informações sobre a descrição dos módulos, assim como a quantidade de atividades que contemplam as atividades de linguagem do gênero trabalhado.

Descrição dos módulos	Quantidade de atividades que contemplam as capacidades:		
	Ação	Discursivas	Linguístico-discursivas
Módulo 1: Apresentando os textos.	1	8	–
Módulo 2: Mecanismos Enunciativos/ distribuição de diferentes vozes em textos opinativos.	1	–	2
Módulo 3: Analisando a compreensão global do texto: o contexto de produção.	7	18	4
Módulo 4: Vamos entender os mundos discursivos.	–	6	2

Módulo 5: Mecanismos de Textualização: os organizadores textuais.	—	5	18
Módulo 5: Mecanismos de Textualização: a coesão nominal.	—	—	4

Quadro 9: Análise das capacidades de linguagem desenvolvidas na SD

Com as informações dispostas no quadro, podemos visualizar, de modo mais fácil, a distribuição das atividades nos módulos da SD. Como já exposto, a capacidade de linguagem menos trabalhada durante os módulos foi à capacidade de ação: apenas uma atividade nos módulos 1 e 2, e 7 atividades no módulo 3, totalizando 9. Nesse sentido, já, de antemão, prevemos que a capacidades de ação, por ter sido a menos trabalhada, será a mais difícil de ser desenvolvida pelos alunos, como poderemos observar na análise do *corpus*. Observamos que a capacidade de linguagem mais desenvolvida nos módulos foi a capacidade discursiva, com um total de 37 atividades. A capacidade linguístico-discursiva também foi bastante trabalhada durante os módulos da SD: 30 atividades.

No quadro a seguir, procuramos analisar os itens que compõem a lista de controle do gênero dissertação escolar.

Itens da lista de controle	Capacidade de Ação	Capacidade Discursiva	Capacidade Linguístico-Discursiva
1) Você está no papel social de enunciador durante a interação. Por isso, conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentada na SD?	X		
2) Seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero dissertação escolar?	X	X	X
3) Está adequado ao professor e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, isto é, a destinatários múltiplos?	X		
4) Você conseguiu passar a ideia para seu leitor de alguém que defende suas próprias ideias e as defende por meio de argumentos fundamentados? Ou seja, conseguiu mobilizar o —esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? Você consegue antecipar e refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos?		X	
5) Os argumentos utilizados são coerentes com o tema? Eles são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor? Estão organizados hierarquicamente, isto é, do mais importante para o menos importante ou vice-versa, a depender do efeito de sentido pretendido? De outro modo, como eles foram hierarquizados?		X	
6) A progressão temática é obtida a partir de um raciocínio lógico/ encadeamento de ideias. Sua		X	

dissertação apresenta progressão temática, isto é, você se preocupou em apresentar a cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?			
7) Você conseguiu expressar sua 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, demonstre não uma opinião particular?		X	
8) Seu texto apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por exemplo) 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, conseqüência, conclusão, concessão, etc.? Ou a sua ausência favorece o mesmo tipo de relações lógico-argumentativas?			X
9) Você conseguiu evitar repetições desnecessárias usando elementos de coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referência dêitica por meio de este, esse, etc.)?			X
10) Não existem desvios gramaticais tais como de pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.			X

Quadro 10: Análise dos itens que compõem a lista de controle

Como podemos observar, de 10 itens 3 deles se referem às capacidades de ação; 5 às capacidades discursiva e 4 deles às capacidades linguístico-discursiva. Convém ressaltar que, no item 2, estamos considerando que este comporta as três capacidades de linguagem. De forma geral, os itens que compõem a lista de controle do gênero dissertação escolar comportam as três capacidades de linguagem de modo bem distribuídas. No item 1, por exemplo, o aluno avaliará se conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentada na SD, ou seja, a lista permitirá ao aluno mobilizar os três tipos de representações que lhe são exigidas na produção de um texto: sobre o meio físico, sobre o tipo de interação e sobre os conhecimentos de mundo. No item 2, o aluno avaliará se o seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero. Nesse sentido, será preciso atentar para as três capacidades de linguagem: de ação (o aluno avaliará se o seu texto está adaptado ao contexto de situação de linguagem); discursiva (avaliará se as escolhas referentes ao plano do texto— variedade discursiva, tipos de sequência, organização progressiva do conteúdo— estão adequadas), e, por fim, capacidade linguístico-discursiva (o aluno avaliará se os recursos expressivos e linguísticos também estão adequados para a ação de linguagem exigida).

No item 3 da lista de controle, o aluno avaliará se sua produção está adequada ao professor e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, isto é, a destinatários múltiplos.

Como o aluno também fará uma representação mental sobre o contexto de produção e de circulação da dissertação, a capacidade de linguagem desenvolvida nesse item também é a capacidade de Ação.

Os itens 4, 5, 6 e 7 referem-se à capacidade discursiva. Neles, os alunos observarão se seus textos seguem o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão, assim como se os argumentos são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor, se estão organizados hierarquicamente, se há progressão temática do conteúdo, se conseguiu expressar sua subjetividade sem utilizar-se de expressões em 1ª pessoa etc.

Já, nos itens 8, 9 e 10, as capacidades desenvolvidas referem-se à linguístico-discursivas. Os alunos avaliarão se seus textos envolvem as operações de uso de recursos linguísticos: apresenta organizadores textuais?; evita repetições desnecessárias?; faz uso de retomadas anafóricas por referente inadequado?; há desvios gramaticais, de pontuação, de ortografia?

De modo geral, acreditamos que a lista de controle, tal como foi implementada em sala de aula, propicia aos alunos avaliar suas produções textuais e desenvolver as capacidades de linguagem exigidas na produção de textos.

Tendo feito essas considerações, passemos ao início da avaliação formativa. Convém pontuar que, embora tenhamos trabalhado com dois temas nos módulos da SD, optamos por trazer, para a análise, apenas as produções sobre a temática *As cotas para negros nas universidades públicas*⁴⁸.

4.1. Início da avaliação formativa: diagnóstico da produção inicial e final dos alunos

Seguem os textos iniciais e finais dos alunos A2, A6, A8, A11 e A12 para suas respectivas análises.

⁴⁸ Não analisamos as produções do segundo tema “Preservação Ambiental” porque, por ser um tema que não gera polêmica, precisaríamos de grades diferenciadas para analisar as capacidades de linguagem dos alunos. Convém ressaltar que estamos utilizando as grades propostas por Gonçalves & Nascimento (2010).

Produção inicial de A2

Negros: uma questão sem resposta!

Hoje em dia se fala muito em cotas nas universidades, mas só isso não basta para que os problemas da discriminação racial seja resolvida, muitas pessoas acham que só basta dar para a universidade uma cota, por ex. de 20 alunos negros num curso, sendo que a discriminação racial predomina no Brasil isso é uma realidade que estamos vivendo nos dias de hoje, quantos alunos há em universidades públicas uma em cada 100 alunos, quantos médicos são negros, quantos advogados são negros. Nenhum, Por isso eu sou a favor das cotas para negros nas universidades públicas mas acho tbm de eles deveriam dar suporte para os alunos.

Tendo em vista essa opinião relaciona os problemas sociais ao racismo não terminará Assim de uma hora por outra, Porém passará a existir uma opinião reformulada a de que o negro só tem formação devido a cotas das universidades, iniciando Assim uma nova opinião de Provar a capacidade intelectual, moral dos negros.

Produção final de A2

As cotas: uma forma de o negro mostrar seu valor

Hoje em dia se fala muito em cotas nas universidades, mas só isso não basta para que os problemas da discriminação racial sejam resolvidos. Um dos meios, além das cotas, é a de dar mais oportunidades aos negros, tanto os de baixa renda ou que seja de uma boa situação financeira, de mostrar que, assim como o branco se empenha para estudar e trabalhar, os negros também têm essa capacidade.

O governo adotou as cotas como uma forma de tentar dar aos negros uma chance de ingressarem numa faculdade e ter um futuro mais promissor.

Porém, a discriminação racial ainda predomina no Brasil. Um exemplo claro disso é a dos negros que moram em periferias, na maioria das vezes não conseguem ingressar numa universidade, pois não conseguem competir com um branco que estudou a vida toda em uma escola particular.

Todos afirmam que os negros merecem oportunidades iguais, mas em pleno século XXI, essa garantia de oportunidade só está em um mísero pedaço de papel, aprovado pelo governo em forma de lei, que a sociedade e nem as universidades colocam em prática.

Enfim, as cotas são uma forma de tentar reparar um erro cometido no passado e que até os dias de hoje impediu que os negros tivessem as mesmas oportunidades que os brancos.

Produção inicial de A6

As cotas

As cotas são uma polêmica, há aqueles que concordam e os que discordam.

Mas as cotas para negros não é corretas pois dizem que somos todos iguais perante a lei. Então para que essas cotas? Será que não é eles mesmo que estão mostrando racismo, discriminação?

Eles estão mostrando que os negros não tem capacidade de passar sem essas cotas.

Derepende há uma pessoa que vez mais ponto que um negro, mas ele perde sua chance de estudar porque tem as cotas.

Eles tem a mesma chance de estudo que um branco pobre.

Então eles de deveriam se esforça para consegui a sua vaga e crescer na vida.

Mais não, na maioria das vezes eles passam sem esforço nenhum.

E nós que lutamos a vida toda, estudando em escola públicas perdemos nossa chance de ser alguém na vida.

Na minha opinião deve existir tantos porcentos para aqueles que estudou em escola publica e tantos por centos para aquele que estudou em escola particular. Sem cotas para negros.

Produção final de A6

Cotas para negros e sua polêmica

As cotas para negros em universidades públicas no Brasil são uma polêmica. Há muitas pessoas que aprovam esse sistema, pois elas dizem que os negros têm menos chance de emprego e de estudo, mas há também aqueles que desaprovam, pois dizem que somos todos iguais e eles têm a mesma chance que qualquer outro.

Será que essa cota para negro é mesmo certa? Será que não é uma injustiça para com os outros?

Como esse sistema pode ser correto se na constituição diz que somos todos iguais perante a lei, e na bíblia somos iguais perante a lei de Deus, que não distingue raça, cor ou religião?

Como pode ser correta se há alunos brancos que estudam em escolas públicas assim como os negros?

Muitas das vezes pessoas dizem que tem o sangue de negro, mas sua cor é branca e assim conseguem entrar nas universidades por meio das cotas.

Desse modo, o governo brasileiro vem se mostrando racista por adotar esse sistema.

Enfim, deveríamos ter cotas para alunos da rede pública sem distinguir raça, cor ou religião, pois assim teríamos justiça com as outras pessoas que não são negras.

Produção inicial de A8

Discriminação

A muita discriminação em todos os lugares, cada pessoa é discriminada, mas a maior discriminação é a dos negros nas faculdades, o governo quer diminuir as desigualdades entre o branco e o negro e é o que esta acontecendo, na realidade para um negro passar em um vestibular é muito difício.

Mas em nosso país existem cotas que muitos são a favor e muitos contra, mas temos que ver qual é o melhor para cada um de nós. Mas não é todos que pensa assim.

Um negro é uma pessoa normal como todo mundo e ele com certeza pode entrar em uma escola particular, mas o branco acha que ele pode mais por causa da cor da pele, mas isso não tem nada a ver. Mas muitos se sentem discriminados por não terem suas chances.

Produção final de A8

Cotas para negros. Por quê?

Hoje, a sociedade pode até não se dizer racista, porém é cercada por um contexto histórico que ainda permite grandes diferenças sociais devido à escravidão ocorrida no Brasil.

Por isso, esse sistema de cotas proposto para negros nas universidades públicas brasileiras não são uma forma de racismo e sim de inclusão, já que a falta de oportunidade constitui um grande problema social entre os brancos e os negros. Por exemplo, a condição de um negro estudar em uma escola particular é muito menor do que a de um branco. Isso com certeza refletirá na hora de prestar um vestibular e ser aprovado em uma universidade pública.

Assim, as maiores diferenças sociais não partem da cor e sim da razão social. Vemos isso claramente em novelas e filmes americanos, onde o patrão é o branco e a empregada é a negra; isso não lembra um fato histórico bem antigo chamado escravidão? Por que os negros são vistos como pobres e os brancos como ricos? Se falarmos em África pensamos logo em crianças negras com fome e se falarmos em Estados Unidos pensamos em olhos verdes e bochechas rosadas!

Enfim, as cotas não são uma oportunidade preconceituosa, como dizem alguns, e sim uma vitória consagrada aos negros.

Produção inicial de A11**As cotas para negros nas universidades publicas**

No ano de 2002 o governo brasileiro propos em criar cotas universitárias, exclusivamente para alunos negros, com relação a esse procedimento algumas pessoas foram contra, pois se somos todos iguais perante a lei então porque criar cotas diferenciadas e exclusiva para negro.

O assunto esta causando muita polêmica até hoje, pois está sendo quebrado o direito de igualdade e liberdade de todos, se o branco pode pensar e raciocinar, ir luta pelos seus ideais que no caos entrar em uma universidade publica o que não é nada fácil, o negro é defendido e não pode prestar vestibular com os brancos por que eles se acham inferior a eles e prestam vestibular em cotas exclusivamente so para negros, é claro a chance deles é muito maior de serem aprovados.

O governo Brasileiro foi muito precipitado em propor esta cota, passando por cima dos direitos de igualdade e liberdade de todos, esse direitos devem ser respeitados e mantidos, como forma de respeito com a população brasileira e todos os vestibulandos independente de cor, raça, religião e sexo.

Produção final de A11**As cotas para negros nas universidades públicas**

No ano de 2002, o governo brasileiro propôs a criação de cotas universitárias exclusivamente para alunos negros. Com relação a esse sistema de cotas muitas pessoas foram contra, porém se somos todos iguais perante a lei, então porque criar cotas diferenciadas e exclusivas para negros?

O assunto vem causando grandes polêmicas para os vestibulandos brancos, esse sistema de cotas está quebrando o direito de liberdade e igualdade de todos que estão prestando vestibular, porque se o branco pode ir à luta e ingressar em uma universidade pública, por que não o negro?

As cotas em universidade pública para negros devem ser eliminadas, ou então o governo federal deve criar outro sistema de cotas, como por exemplo, cotas para alunos pobres, que por sua vez sempre estudaram em escolas públicas e não tem muita chance de passar em um vestibular que é concorrido e injusto, pois alunos que sempre estudaram em escolas particulares e fizeram os melhores cursinhos pré-vestibulares tomando a vaga de quem realmente precisa ingressar em uma universidade publica.

O governo brasileiro foi muito precipitado em propor cotas pensando apenas no negro e não no pobre. Assim, quebrando o direito de igualdade entre os vestibulandos, independente de cor.

Produção inicial de A12

As cotas para negros nas universidades públicas

Comparando os negros com os brancos, Os negros não tem a mesma forma de entrar em uma faculdade, para passar na federal, se formar porque neste mundo infelizmente existe o Racismo.

Neste mundo que vivemos, a maioria dos presidiários são negros, porque? Porque muitos não tem o que comer, o que vestir, As vezes ele vê um jovem com uma Roupa bacana ,ele vai lá e rouba.

Ele acaba entrando na cadeia , por que eles sentem o prazer de ter aquilo e sem ter dinheiro pela família ser pobre ele Rouba, isto que acontese.

Os negros não tem a mesma postura do que nós, que somos brancos, se nós não entrarmos em um concurso público, a possibilidade de passar são so brancos, infelizmente isso faz parte de nossas realidades.

Muitos deles desistem de fazer cursos muito importantes por causas das diferenças que existe aqui mesmo no Brasil, o Racismo principalmente isso fica claro, a maioria deles trabalham em mercados, trabalham serventes de pedreiro etc. por que isso? Por que eles sabem se eles forem tentar arrumar um emprego de grande suporte, eles serão despejados.

No mundo que vivemos muitas pessoas, nem todas, não sabem dividir as coisas, eles não sabe diferenciar. O negro e os bandidos. Algumas pessoas acham que todo os negros são Bandidos por ser negro.

Produção final de A12

As cotas para negros nas universidades públicas

O governo brasileiro criou, em 2002, uma política de cotas para auxiliar os alunos negros a ingressarem em universidades públicas, já que comparando os negros com os brancos, os negros não têm a mesma oportunidade de entrar em uma universidade pública.

Os negros têm, geralmente, uma árdua jornada de trabalho; muitos deles precisam ajudar seus pais desde muito cedo e, por isso não tem tempo suficiente para se dedicar aos estudos. Por não ter esse tempo, os negros não têm a mesma condição de competir com um aluno branco. Como um negro que precisa trabalhar para se manter, competirá com um aluno branco que se dedica somente aos estudos?

As cotas são uma forma de reparar um erro cometido no passado: a escravidão do Brasil. Nós libertamos os negros com a abolição da escravidão, mas sem as cotas eles não conseguem atuar em profissões valorizadas pela sociedade. Quantos médicos negros existem no Brasil? Quantos negros são advogados? Por que não encontramos negros atuando em áreas que a sociedade valoriza? E por que só os brancos têm acesso a essa profissões?

Por isso, as cotas são uma maneira de igualdade entre brancos e negros. Esse sistema proposto pelo governo é a solução para que os negros ingressem em universidades públicas, garantindo um futuro profissional mais justo.

De forma geral, os textos da versão inicial não obedecem à caracterização do gênero dissertação escolar, não estão inseridos no contexto de produção— os alunos não estavam atentos ao destinatário do texto, ao objetivo ao escrevê-lo— e, por isso, não atendem a situação de linguagem. Pudemos elencar sérios problemas encontrados nos textos dos alunos: a) uso impróprio dos sinais de pontuação ou a ausência deles; b) marcas de oralidade presentes na modalidade escrita; c) problemas de regência e concordância; d) vocabulário escasso, impreciso e inadequado; e) baixo grau de informatividade; f) existência de informações não válidas para a defesa de sua posição; g) distorções semânticas; h) predomínio da voz do autor empírico do texto (*eu/nós* inclusivo no enunciado); i) uso inadequado das normas da língua escrita para a situação de comunicação.

Da produção inicial para a final podemos observar diversas melhorias no que diz respeito às capacidades desenvolvidas durante a aplicação da SD do gênero trabalhado, como poderemos observar nos quadros de monitoramento.

4.2. Monitoramento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero dissertação escolar

O quadro a seguir refere-se ao monitoramento das capacidades de ação do gênero dissertação escolar dos alunos A2, A6, A8, A11 e A12. Como os resultados nos mostraram que não houve, no tocante às capacidades de ação, progresso significativo dos alunos, optamos por trazer apenas um quadro de monitoramento.

Capacidades de ação dos textos escritos por A2, A6, A8, A11 e A12

Aspectos Analisados	Produção Inicial	Produção Final
O produtor (aluno) se posiciona como sujeito da ação de linguagem ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar? O texto constitui “redação escolar”?	O estudante responde à expectativa escolar; texto constitui redação escolar ⁴⁹ .	O estudante continua respondendo à expectativa escolar; texto é redação escolar.

⁴⁹ Geraldí (1995) define a redação escolar como um momento de artificialidade da língua. Trata-se de textos produzidos *para a escola*, ou seja, atendendo à expectativa escolar (escrever para ganhar nota, ou simplesmente porque consta no currículo escolar). Ao produzir textos para a escola, o aluno produz algo que não é decorrente de uma real necessidade, mas uma imposição daquele contexto. É algo que acontece em um contexto de artificialidade, não existindo por parte do produtor uma razão social para fazê-lo. O aluno escreve porque é tarefa obrigatória; seu texto será lido somente pelo professor, não há interação entre professor- aluno.

O gênero está adaptado a um destinatário, a um conteúdo e a um objetivo específicos?	Não exerce papel social de agente-produtor. Seu papel é o de aluno que escreve redação escolar.	Prevalece o papel do aluno que escreve para a instituição escolar.
--	---	--

Quadro 11: Monitoramento das capacidades de ação do gênero (A2, A6, A8, A11 e A12)

No tocante às capacidades de ação, os quadros de monitoramento nos permitem concluir que não detectamos avanços significativos. O aluno continua respondendo à expectativa escolar, ou seja, seu texto foi escrito para a escola e não exerce papel social de sujeito-produtor. Isso por que, de forma geral, os alunos não conseguiram convencer os leitores de sua tomada de posição, faltando argumentar de forma mais convincente⁵⁰.

Nesse sentido, estamos avaliando se os alunos escrevem um texto dissertativo que esteja destinado a um leitor específico, com uma função social. Como o objetivo específico dos alunos na tarefa de redigir esse gênero é o de convencer um leitor diante de uma tomada de posição sobre uma problemática social, será tarefa da professora avaliar a pertinência desse texto diante de tal objetivo, ou seja, o gênero deve estar adaptado a um leitor específico, que, no caso específico desta pesquisa, será a professora.

Com relação à escrita dos alunos, a escola espera que eles sejam capazes de colocar-se como protagonistas⁵¹ na produção e recepção de textos. No Planejamento Anual de Conteúdos proposto pela Escola Barão do Rio Branco para o Ensino Médio, o objetivo do ensino de produção textual é “conduzir os alunos a se tornar leitor e produtor eficiente de textos, dominando a norma culta do português padrão, falado e escrito, conhecendo e identificando as origens das palavras e dos signos linguísticos” (2010, p. 112). Segundo os PCNEM, documento oficial proposto para o Ensino Médio (2002, p.59), “ser produtor de textos, falados ou escritos, e atuar como interlocutor e leitor requer o desenvolvimento progressivo de diversas habilidades e competências”. Tal competência pode ser desenvolvida, segundo o documento, diante de uma real situação de comunicação, como por exemplo, comunicar-se com os amigos por meio de correio eletrônico (*e-mail*). Para tal, espera-se que os alunos compreendam que para escrever um bom texto é preciso analisá-lo e revisá-lo em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que

⁵⁰ Estamos considerando convincentes os argumentos que podem convencer seus leitores da tomada de posição adotada pelo aluno em sua produção.

⁵¹ Ser protagonista, nesse contexto, significa constituir-se como autor e sujeito daquilo que escreve. Em diversas situações, o aluno é condicionado às regras preestabelecidas, tornando-se apenas um reproduzidor do que lhe é imposto, não operando, portanto, como sujeito do seu dizer.

o texto se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 56).

Passemos, agora, ao quadro de monitoramento das capacidades discursivas desenvolvidas pelos alunos.

Capacidades discursivas de A2

Aspectos analisados: presença de elementos do gênero dissertação escolar	Produção Inicial	Produção Final
1-Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”	Há tomada de posição: <i>“por isso eu sou a favor das cotas para negros nas universidades públicas”</i> .	Mantém-se a tomada de posição inicial.
2-Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista	Há dois argumentos (mal desenvolvidos): <i>quantidade de negros nas universidades públicas, a discriminação racial no Brasil</i> .	Há três argumentos: as cotas como forma de dar uma nova oportunidade aos negros; a discriminação racial e o direito à igualdade.
3-Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos	Há indício de contra-argumento ⁵² : <i>“Mas tbm acho q eles deveriam dar suporte aos alunos”</i> ⁵³ .	Não há contra-argumento.
4-Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados. Há refutação e negociação ⁵⁴ ?	Não há refutação tampouco negociação.	Refutação e negociação embrionárias (<i>as cotas não resolveriam o problema da discriminação racial no Brasil, sendo preciso outras medidas</i>).
5-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso citado; c) apresentação de	a) Não há. b) Não há. c) Há: a minoria de negros	a) Há: a lei de igualdade existe, está no papel. b) Há: as universidades e a sociedade não colocam em prática. c) não mantém o argumento anterior, mas apresenta

⁵² Estamos considerando indício de contra-argumento porque o aluno não o defende.

⁵³ Estamos mantendo a grafia original dos alunos.

⁵⁴ Por refutação estamos considerando a rejeição a uma tese defendida ou de argumentos apresentados que estejam na direção contrária à opinião do autor; por negociação entendemos o momento em que o agente-produtor incorpora parte do ponto de vista do outro num esforço de entendimento, correspondendo a uma estratégia de enfraquecimento do que se apresenta como contrário ao que se quer defender.

informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos. ⁵⁵	nas universidades públicas. d) Não há hierarquização.	outro: a realidade dos negros e suas dificuldades para ingressarem nas universidades públicas. d) Há hierarquização
6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista sobre ela.	Apresenta apenas uma realidade (<i>as cotas não resolvem o problema da discriminação racial no Brasil</i>).	Há “embrião” de ponto de vista.
7-Há argumento solto, desconectado ⁵⁶ .	Há argumento solto.	Os argumentos estão congruentes e interconectados ⁵⁷ .
8- Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Não há conclusão.	Há conclusão.

Quadro 12: Monitoramento das capacidades discursivas (A2)

Capacidades discursivas de A6

Aspectos analisados: presença de elementos do gênero dissertação escolar	Produção Inicial	Produção Final
1-Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”.	Há tomada de posição no final do texto: “ <i>Sem cotas para negros</i> ”.	Prevalece a tomada de posição da produção inicial.
2-Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.	Há apenas um argumento (mal desenvolvido ⁵⁸): “ <i>somos todos iguais perante a lei</i> ”.	Há três argumentos (pouco desenvolvidos): a Constituição e a Bíblia; a distribuição das cotas para

⁵⁵ Acreditamos que uma boa hierarquização consiste na apresentação de argumentos que seguem um raciocínio lógico e direcionam o leitor para a crença de sua verdade, favorecendo a adesão do leitor a respeito de sua tomada de posição. A hierarquização se caracteriza pela progressão temática (um argumento se encadeia em outro, permitindo que estejam truncados um ao outro; o texto vai, aos poucos, acrescentando novas informações ao leitor).

⁵⁶ Por argumento solto e/ou desconectado estamos considerando aquele que não segue uma hierarquia, ou seja, a forma como o aluno o dispôs no texto não colabora para a defesa de sua tomada de posição.

⁵⁷ Os argumentos seguem uma linha de raciocínio que vai ao encontro a sua tese.

⁵⁸ Consideramos um argumento bem desenvolvido quando o aluno apresenta todas as fases do parágrafo argumentativo: tópico frasal (ideia central do parágrafo), tese (desenvolvimento da ideia central) e o fechamento (conclusão da tese).

		alunos de escolas públicas e a questão cor da pele vs. raça.
3-Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não há contra-argumentos.	Há indício de contra-argumento: <i>“Há muitas pessoas que aprovam esse sistema, pois elas dizem que os negros têm menos chance de emprego e de estudo”</i> .
4-Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados. Há refutação e negociação?	Texto sem refutação e negociação.	Há negociação embrionária: <i>“deveríamos ter cotas para alunos da rede pública sem distinguir raça, cor ou religião”</i> .
5-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso citado; c) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	a) Não há. b) Não há. c) Não há. d) Só há um argumento.	a) Há a voz da Constituição e do livro sagrado; b) Há um pequeno comentário (<i>como as cotas podem ser corretas se a bíblia e a constituição dizem que somos todos iguais?</i>). c) Há: a dificuldade para definir um negro e disponibilizar as cotas para os menos favorecidos. d) Sim.
6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista sobre ela.	O aluno não consegue mostrar a realidade de forma eficaz ao autor.	Há “embrião” de ponto de vista.
7-Há argumento solto, desconectado.	Não, porque o texto apresenta um único argumento.	Não.
8- Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Texto sem conclusão.	Há conclusão.

Quadro 13: Monitoramento das capacidades discursivas (A6)

Capacidades discursivas de A8

Aspectos analisados: presença de elementos do gênero dissertação escolar	Produção Inicial	Produção Final
1-Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”.	Não há tomada de posição.	Há tomada de posição: <i>“cotas para os negros não é uma forma de racismo e sim de inclusão”</i>
2-Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.	Não há argumentos convincentes, ou seja, o aluno não convence seus leitores de sua tomada de posição.	Há três argumentos: <i>o contexto histórico brasileiro permite as diferenças sociais; as oportunidades entre os brancos e os negros não são as mesmas; as diferenças partem da razão social.</i>
3-Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não há contra-argumento.	Há indício de contra-argumento: <i>“Por que os negros são vistos como pobres e os brancos como ricos?”</i>
4-Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados. Há refutação e negociação?	Não há refutação e nem negociação.	Ausência de refutação e negociação.
5-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso citado; c) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	a) Não há. b) Não há. c) Há: <i>“o governo quer diminuir as desigualdades entre os brancos e os negros”</i> . d) Não há hierarquização.	a) Não há. b) Não há. c) Há: <i>o contexto histórico permite grandes diferenças sociais; as cotas são uma forma de reparar uma questão histórica.</i> d) Há hierarquização.
6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista	Apresenta apenas uma realidade (<i>o governo criou as cotas com a intenção de</i>	Há “embrião” de ponto de vista.

sobre ela.	<i>diminuir a desigualdade entre brancos e negros, mas a discriminação continua presente em muitos lugares).</i>	
7-Há argumento solto, desconectado.	Há tentativa de argumento (pouco consistente) solto no texto.	Os argumentos estão congruentes e interconectados.
8-Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Não há conclusão.	Há conclusão que reforça a tomada de posição apresentada no início do texto.

Quadro 14: Monitoramento das capacidades discursivas (A8)

Capacidades discursivas de A11

Aspectos analisados: presença de elementos do gênero dissertação escolar	Produção Inicial	Produção Final
1-Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”.	Há uma tomada de posição, embora embrionária (<i>contra o sistema de cotas</i>).	O texto explicita tomada de posição contra o sistema de cotas.
2-Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.	Há apenas um argumento: “ <i>a lei que diz que somos todos iguais</i> ”.	O texto continua apresentando o mesmo argumento (apenas um); entretanto mais bem desenvolvido.
3-Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não há contra-argumentos.	Não há contra-argumentos.
4-Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados. Há refutação e negociação?	Não há contra-argumentos, tampouco refutação e negociação.	Há negociação: “ <i>as cotas [...] devem ser eliminadas, ou então o governo federal deve criar outro sistema de cotas [...] para alunos pobres</i> ”.
5-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso	a) Há: o direito de igualdade garantido por lei entre todas as pessoas.	a) Permanece a mesma voz: o discurso da igualdade entre as pessoas, assegurado pela lei. b) Há em forma de

citado; c) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	b) não há. c) Há: “no ano de 2002 o governo brasileiro propôs em criar cotas universitárias”. d) Só há um argumento.	pergunta: “se o branco pode ir a luta e ingressar em uma universidade pública, porque não o negro?” c) mantém o mesmo dado da versão inicial. d) o texto apresenta um único argumento.
6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista sobre ela.	Sim. O texto explicita uma realidade (<i>a polêmica se as cotas quebram o direito de igualdade entre brancos e negros</i>).	Há uma defesa de ponto de vista, embora embrionária (<i>contra o sistema de cotas</i>).
7-Há argumento solto, desconectado.	Não, porque só há um argumento.	Continua com apenas um argumento (<i>a lei que defende a igualdade entre todos os cidadãos</i>).
8- Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Há conclusão.	Há conclusão.

Quadro 15: Monitoramento das capacidades discursivas (A11)

Capacidades discursivas de A12

Aspectos analisados: presença de elementos do gênero dissertação escolar	Produção Inicial	Produção Final
1-Explicita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”.	Não há tomada de posição	Há tomada de posição: a favor das cotas.
2-Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.	Há um argumento: a desigualdade entre brancos e negros.	Há 2 argumentos: a desigualdade entre brancos e negros; as cotas como forma de reparar um erro cometido no passado e como forma de igualdade.
3-Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não há contra-argumentos.	Há indício de contra-argumentos em forma de questionamentos: “ <i>Quantos médicos negros existem no Brasil? Quantos são advogados? E porque só os brancos têm acesso a essas</i> ”

		<i>profissões?”.</i>
4-Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados. Há refutação e negociação?	Texto sem refutação e negociação.	Não há.
5-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso citado; c) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	a) Não há. b) Não há. c) Não há. d) Só há um argumento.	a) Não há. b) Não há. c) Há: o governo brasileiro criou, em 2002 [...]; a escravidão no Brasil; as profissões valorizadas pela sociedade. d) Sim. Os argumentos estão hierarquizados.
6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista sobre ela.	Sim.	O texto apresenta um ponto de vista, embora embrionário.
7-Há argumento solto, desconectado.	Só há um argumento	Não.
8-Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Não há conclusão.	Há conclusão reforçando o ponto de vista.

Quadro 16: Monitoramento das capacidades discursivas (A12)

Quanto às capacidades discursivas houve, de forma geral, avanços significativos nos textos analisados. Nos textos iniciais de A8 e A12, por exemplo, não há tomada de posição; nele o aluno apresenta apenas uma realidade. Na versão final, podemos observar que há uma tomada de posição em relação ao conteúdo temático. Os textos de A2, A6 e A11, por outro lado, mantêm a tomada de posição.

Com relação à quantidade de argumentos, observamos que os alunos, de forma geral, melhoraram na produção final, quer seja desenvolvendo mais argumentos, quer melhorando os já trabalhados na produção inicial. Essas melhorias são bastante visíveis ao compararmos a produção inicial e a produção final dos alunos: a maioria dos textos iniciais apresenta

apenas um argumento; na versão final, os textos apresentam de 2 a 3 argumentos. Na primeira produção de A2, por exemplo, aparecem dois argumentos sem hierarquização, ou seja, há argumento solto enfraquecendo o movimento argumentativo; na versão final, o aluno desenvolve três argumentos de modo hierarquizado (um argumento reforça o outro, ou seja, a ordem como foram colocados reforça a tese defendida pelo aluno). De modo semelhante, observamos as produções de A6 e A12: na produção inicial há apenas um argumento; na produção final o aluno desenvolve dois ou três argumentos. Nos textos de A8 também notamos melhorias: na versão inicial não há nenhum argumento consistente; na versão final, o aluno desenvolve três argumentos de forma hierárquica. O único aluno que continua apresentando um único argumento é A11; entretanto, na versão final, há justificativas para seu argumento, não encontradas na produção inicial.

No que se refere às estratégias complexas de convencimento, observamos que as versões finais de A2 e A6 apresentam apelo à voz de autoridade e comentário sobre o discurso citado. Nos textos de A8 e A12 nenhuma dessas estratégias foi desenvolvida. Já nos textos de A11 permanece a voz sobre o direito de igualdade garantido por lei entre todas as pessoas, mas na versão final há o comentário sobre o discurso citado.

Uma das dificuldades observadas entre os alunos, com relação às capacidades discursivas, refere-se ao fato de que os textos, principalmente os da versão inicial, expõem e explicam uma realidade muito mais que defende um ponto de vista sobre ela. Por exemplo, todos os textos da versão inicial apresentam apenas uma realidade sobre a polêmica “cotas para negros nas universidades públicas”. Nas produções finais, cinco textos apresentam um ponto de vista, embora de forma embrionária, totalizando uma melhora equivalente a 50% dos alunos. Isso acontece porque, entre outros motivos, os alunos não souberam desenvolver, eficazmente, as estratégias de convencimento, talvez porque realmente tenham dificuldades em manter uma posição frente a um assunto polêmico⁵⁹. Pudemos observar, por exemplo, que poucos alunos utilizaram contra-argumentos, ou seja, não levaram em consideração o ponto de vista dos opositores. Os mecanismos de negociação foram mais presentes nas produções finais. Desse modo, as estratégias de argumentação elencadas na lista de controle⁶⁰ para o monitoramento foram pouco contempladas pelos alunos. Não há o trabalho de argumentação (negociação, refutação) tendo em vista múltiplos leitores, ou seja,

⁵⁹ Isso ficou claro nos momentos de interação entre professora e alunos a respeito do assunto discutido antes da escrita dos textos. Os alunos demoraram a se posicionar e mesmo depois de assumirem uma posição, ficavam em dúvida se estavam contra ou a favor à entrada de alunos negros nas universidades pelo sistema de cotas.

⁶⁰ Você conseguiu passar a ideia para seu leitor de alguém que defende suas próprias ideias e as defende por meio de argumentos fundamentados? Ou seja, conseguiu mobilizar o esquema argumentativo: premissa/tese, argumentos e conclusão? Você consegue antecipar e refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos?

a circulação da dissertação para além do ambiente escolar; há estratégias escolares de argumentação: tese, argumentos e conclusão. Sobre a conclusão, esta aparece, na maioria dos textos, apenas na versão final, já que dos cinco textos analisados, somente um apresenta-a já na produção inicial.

Tendo feito tal análise, passemos aos quadros a seguir, que procurarão monitorar as capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

Capacidades linguístico-discursivas de A2

Aspectos analisados: mecanismos linguísticos	Produção Inicial	Produção Final
1- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Há conectivo que introduz tomada de posição: <i>Por isso</i>	Há organizadores que introduzem argumentos: <i>porém, enfim</i> .
2-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Há: <i>“isso” não tem nada a ver</i>	Há: <i>“isso”</i> .
3-Pontuação inadequada ou insuficiente ⁶¹ .	Pontuação inadequada em várias passagens do texto.	Pontuação satisfatória.
4-Paragrafação inadequada ⁶² .	Paragrafação inadequada: adentramentos irregulares e distribuição temática incompatível.	Paragrafação satisfatória: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

Quadro 17: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A2)

Capacidades linguístico-discursivas de A6

Aspectos analisados: mecanismos linguísticos	Produção Inicial	Produção Final
1- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Há: <i>“mas”</i> e <i>“será”</i> no 2º parágrafo.	Prevalece o uso do <i>“será”</i> ; o aluno introduz o <i>“como”</i> , no 3º parágrafo e o <i>“desse modo”</i> , no 6º, evidenciando sua tomada de posição.
2-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Há: <i>“eles mesmo”</i> , no 2º parágrafo.	Não há.
3-Pontuação inadequada ou insuficiente.	Pontuação insuficiente em várias partes do texto.	Pontuação satisfatória.

⁶¹ Por pontuação inadequada ou insuficiente estamos considerando aquela que é falha, ou seja, deficitária, e que compromete o significado do período e/ou do texto.

⁶² Consideramos paragrafação adequada àquela que apresenta, pelo menos três fases: tese, argumentos e conclusão. Desse modo, aquela que não apresenta essas fases está sendo considerada inadequada.

4-Paragrafação inadequada.	Paragrafação insatisfatória: períodos curtos e mal desenvolvidos	Paragrafação satisfatória: apresentação de tese, argumentos e conclusão.
----------------------------	--	--

Quadro 18: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A6)

Capacidades linguístico-discursivas de A8

Aspectos analisados: mecanismos linguísticos	Produção Inicial	Produção Final
1- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Há conectivo “ <i>mas</i> ”, que aparece diversas vezes no texto, mas não introduz argumentos.	Há os organizadores textuais “ <i>porém</i> ” e “ <i>assim</i> ” introduzindo um argumento, e “ <i>enfim</i> ” concluindo o texto.
2-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Há: é o que está acontecendo; assim, isso ⁶³ .	Não há.
3-Pontuação inadequada ou insuficiente.	Pontuação inadequada em várias passagens do texto	Pontuação satisfatória.
4-Paragrafação inadequada.	Paragrafação inadequada: adentramentos irregulares e distribuição temática incompatível.	Paragrafação satisfatória: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

Quadro 19: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A8)

Capacidades linguístico-discursivas de A11

Aspectos analisados: mecanismos linguísticos	Produção Inicial	Produção Final
1- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Não há.	Há: “ <i>porém</i> ” no 1º parágrafo e a expressão “ <i>devem ser eliminadas</i> ”, no 3º parágrafo.
2-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Não há.	Não há.
3-Pontuação inadequada ou insuficiente.	Pontuação insuficiente em várias partes do texto.	Pontuação satisfatória.
4-Paragrafação inadequada.	Paragrafação satisfatória.	Paragrafação satisfatória: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

Quadro 20: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A11)

⁶³ O aluno faz diversas retomadas anafóricas utilizando referentes inadequados: no primeiro exemplo, o aluno utiliza a expressão “é o que está acontecendo”, sem fazer referência ao que, de fato, está acontecendo. O mesmo acontece com os termos “assim” (*Mas não é todos que pensa assim*) e “isso” (*isso não tem nada a ver*).

Capacidades linguístico-discursivas de A12

Aspectos analisados: mecanismos linguísticos	Produção Inicial	Produção Final
1- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.	Não há.	Há: “ <i>já que comparando</i> ”, no 1º parágrafo; “ <i>as cotas são uma forma [...]</i> ”; “ <i>por isso</i> ”.
2-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Há: “ <i>eles</i> ”, no 3º parágrafo, “ <i>deles</i> ”, no 5º parágrafo e “ <i>eles</i> ”, no último parágrafo.	Não há.
3-Pontuação inadequada ou insuficiente.	Pontuação inadequada.	Pontuação satisfatória.
4-Paragrafação inadequada.	Paragrafação inadequada: distribuição temática incompatível.	Paragrafação satisfatória: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

Quadro 21: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A12)

Em se tratando das capacidades linguístico-discursivas, houve melhor desempenho dos alunos nas produções finais. Os alunos utilizaram, nos textos da versão final, expressões que introduzem argumentos e evidenciam sua tomada de posição. Os textos analisados permitiram observar que os alunos utilizaram os organizadores textuais corretamente (nas produções iniciais há maior recorrência de uso inapropriado) cometeram pouca ou nenhuma retomada anafórica por referente inadequado (apenas A2 cometeu tal deslize na versão final), souberam pontuar de modo mais atento, obedecendo aos critérios de paragrafação do gênero (quantidade de parágrafos desenvolvidos– tese, argumentos e conclusão).

Com relação aos aspectos linguístico-discursivos, observamos, ainda:

- A predominância de frases declarativas (Ex: “*Hoje em dia se fala muito em cotas*”; “*As cotas para negros em universidade públicas no Brasil são uma polêmica*”; “*O governo brasileiro vem se mostrando racista por adotar esse sistema*”, etc.).
- As formas verbais, em sua maioria, estão no presente com valor atemporal, indicando a pretensão ao autor em fazer afirmações de caráter universal, ou seja, que não valem apenas para o presente momento, mas para sempre e, para todas as sociedades (Ex: “*Os negros têm, geralmente, uma árdua jornada de trabalho; muitos deles precisam ajudar seus pais desde muito cedo e, por isso não têm tempo suficiente para se dedicar aos estudos*”).
- Forte presença de frases interrogativas implicando o destinatário (Ex: “*Será que essa cota para negro é mesmo certa?*”; “*Como esse sistema pode ser correto se na*

constituição diz que somos todos iguais [...]?”; “Isso não lembra um fato histórico bem antigo chamado escravidão?”; “Quantos médicos negros existem no Brasil?”; “Por que só brancos tem acesso a essas profissões?”, etc.).

- Presença de formas da primeira pessoa do plural, que remetem aos participantes da interação (Ex: “*Enfim, deveríamos ter cotas para alunos da rede pública [...]*”; “*pois assim teríamos justiça com as outras pessoas que não são negras*”; “*Vemos* isso claramente em novelas e filmes [...]”; “*Se falarmos em África pensamos logo em crianças negras [...]*”).
- A linguagem utilizada é, predominantemente, a norma padrão da Língua Portuguesa.

Passemos aos quadros de monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações dos alunos.

4.3. Monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações

Os quadros a seguir apresentam dados do monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações demonstradas nas produções iniciais e finais.

Capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações de A2

Aspectos analisados: vozes e modalizações	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar?	Apenas polifonia valorizada pelo discurso escolar (“ <i>eu sou a favor</i> ”, <i>Brasil</i>).	Apenas a valorizada pelo contexto escolar (“ <i>defendo as cotas</i> ” o governo, <i>Brasil</i> , a sociedade).
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não há.	Não há.
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Há: “ <i>eu sou a favor</i> ”; “ <i>passará a existir uma opinião</i> ”; “ <i>eles deveriam dar suporte</i> ” etc.	Mantém sua voz de enunciador: “ <i>defendo as cotas</i> ”; “ <i>a discriminação ainda predomina</i> ”; “ <i>isso ainda está em um mísero pedaço de papel</i> ”, etc.

Quadro 22: Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A2)

Capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações de A6

Aspectos analisados: vozes e modalizações	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar?	Apenas polifonia valorizada pelo discurso escolar.	Permanência de polifonia valorizada pelo contexto escolar (<i>a Constituição, a lei de Deus</i>).
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não há.	Não há.
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Há: “ <i>dizem</i> ”; “ <i>e nós que lutamos a vida toda [...]</i> ” e “ <i>na minha opinião</i> ”.	Há: “ <i>se somos todos iguais</i> ”; “ <i>o governo brasileiro vem se mostrando racista</i> ”; “ <i>deveríamos ter cotas para [...]</i> ”.

Quadro 23: Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A6)

Capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações de A8

Aspectos analisados: vozes e modalizações	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar?	Apenas polifonia valorizada pelo discurso escolar (“ <i>temos que ver</i> ” <i>a sociedade, nosso país</i>).	Permanência de polifonia valorizada pelo contexto escolar.
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não há.	Não há.
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Há: “ <i>para um negro passar em um vestibular é muito difícil</i> ”; “ <i>não é todos que pensam assim</i> ”; “ <i>muitos se sentem discriminados</i> ”.	Há: “ <i>a sociedade pode até não ser racista</i> ”; “ <i>as oportunidades são muito diferentes</i> ”; “ <i>as cotas não são uma oportunidade preconceituosa</i> ”; “ <i>se falarmos em [...]</i> ”.

Quadro 24: Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A8)

Capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações de A11

Aspectos analisados: vozes e modalizações	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar?	Não, apenas a valorizada pela escola.	Apenas polifonia valorizada pelo discurso escolar.
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não há.	Não há.
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Há: <i>“está quebrando o direito de igualdade”; “o governo brasileiro foi muito precipitado”</i> .	Há: <i>“porém, se somos todos iguais”; “está quebrando o direito de igualdade”; “o governo brasileiro foi muito precipitado”</i> .

Quadro 25: Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A11)

Capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalização de A12

Aspectos analisados: vozes e modalizações	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar?	Não.	Não.
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não.	Não.
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Há: <i>“o negro não tem a mesma postura que nós”; “eles serão despejados” “não sabem dividir as coisas”</i> .	Há: <i>“os negros não tem a mesma condição de competir com um aluno branco”; “esse sistema é a solução [...]”</i> .

Quadro 26: Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações (A12)

Apesar da evidente melhoria na versão final, não há, nas versões analisadas, a polifonia das vozes sociais; apenas aquelas valorizadas pelo ambiente escolar. Os alunos utilizaram as vozes da coletânea de textos da SD (a constituição federal, o IBGE, etc.), mas não utilizaram outras vozes valorizadas fora da escola (como por exemplo, a voz de autoridades, instituições e especialistas que falam sobre o assunto). A ausência dessas vozes pode estar associada à falta de leitura e/ou acesso a outras fontes de informações– adequadas e confiáveis– que enriqueceriam suas produções.

Quanto às modalizações, os alunos A2 e A8 as mantêm nas duas versões dos textos, possibilitando ao leitor perceber a presença do enunciador, que se posiciona e avalia comentários e avaliações do conteúdo temático. Souza (2003, p. 132) afirma que

As modalizações lógicas predominam no gênero dissertação. Elas traduzem os comentários ou avaliações de alguns elementos do conteúdo temático apoiado no mundo objetivo, cujos elementos são considerados como fatos possíveis, prováveis, eventuais e necessários. Isso explica o tema do gênero dissertação pertencer ao mundo ordinário conjunto ao mundo do aluno-produtor e inserir-se no mundo da ordem do EXPOR.

Como pontua Bronckart (2003), a frequência e/ou a ausência das modalizações parece estar relacionado ao gênero a que pertence o texto e não aos tipos de discurso. No caso do gênero dissertação escolar, as modalizações são mais frequentes por tratar-se de um gênero cujo conteúdo temático é, quase sempre, objeto de debate, de discussão, de polêmica e, portanto, de avaliações.

Nos exemplos a seguir, retirados dos textos analisados, as modalizações podem ser traduzidas por tempos verbais do futuro do pretérito, verbos auxiliares, advérbios ou locuções adverbiais e orações impessoais.

Exemplo 21- modalizações

“Temos o direito de ir e vir” (A2).

“Difícilmente encontramos no Brasil [...]” (A2).

“Tem que ter a pele negra” (A3).

“Sem elas é muito difícil para um negro entrar na universidade” (A3).

“[...] é uma forma de dizer que o negro não conseguiria [...]” (A5).

“O governo brasileiro, [...] criou um sistema ridículo de cotas para negros” (A5).

“[...] deveríamos ter cotas para alunos da rede pública” (A6).

“Por um lado pode até ser que seja uma forma de defesa” (A7).

“As cotas deveriam existir para pobres estudantes de universidades públicas” (A7).

“[...] com elas o governo pode minimizar alguns problemas” (A9).

“[...] porque neste mundo infelizmente existe o Racismo” (A12).

As modalizações apresentadas nos exemplos acima nos mostram que a voz dos alunos, enquanto sujeito-produtor dos textos, aparece com frequência. É a partir dessas modalizações que percebemos o quanto os alunos se posicionam diante da polêmica

discutida nos textos. Podemos concluir que as vozes dos alunos, no gênero dissertação, estão atreladas ao uso frequente das modalizações que, como esclarece Bronckart (2003) orientam o destinatário do texto na interpretação de seu conteúdo temático.

Passemos, agora, às considerações sobre o bilhete orientador deixado pela professora nos textos dos alunos.

4.4. Considerações sobre o bilhete orientador

Apresentamos os dois bilhetes orientadores da reescrita dos alunos A2, A8 e A12.

1º Bilhete Orientador- A2

[...], sugiro que você releia seu texto com bastante atenção. Observe que seu 1º parágrafo possui muitas informações embaralhadas. Você tentou exemplificar sua opinião, mas o exemplo não está claro para seu leitor. Alias, coloque-o no 2º parágrafo.

Mediante o que estudamos nos módulos da SD reflita: é adequado utilizar a expressão “eu sou a favor” na dissertação? Não seria mais adequado escrever seu texto em 3ª pessoa (e não em 1ª)?

2º Bilhete Orientador- A2

[...], a tese de seu texto está confusa. Observe que no primeiro parágrafo (local em que ela deve estar) você fala que só as cotas não bastam para que os problemas da discriminação sejam resolvidos. Reflita sobre essa informação: o que mais é preciso fazer então? Se as cotas não resolvem o problema da discriminação, qual é a solução? Se o sistema de cotas não resolve esse problema, por que você é a favor? Com tudo isso que te escrevi reflita um pouco mais: Você não deixou seu leitor em dúvida com relação a sua tomada de posição? Afinal, seus argumentos são convincentes?

Na conclusão de seu texto você afirma que defende as cotas “por ser um dos meios dos negros mostrarem sua capacidade...”. Quais seriam os outros meios?

Boa reescrita!

1º Bilhete Orientador- A8

Bilhete: [...], agora que você já estudou sobre o gênero dissertação, me responda: Seu texto possui as características desse gênero? Nele você convence seus leitores sobre uma tomada de posição? E quais os seus argumentos para convencer o seu leitor?

Afinal, você está falando sobre as cotas ou sobre a discriminação?

2º Bilhete Orientador- A8

[...], parabéns pelo seu progresso! Ao compararmos o seu primeiro texto com esse, já é possível observar grandes avanços. Mas, alguns pontos ainda precisam ser revistos: a pergunta que você faz no 1º parágrafo de seu texto permite ao leitor interpretar que seu ponto de vista será contras as cotas. Repare: se a sociedade não se diz racista, por que existir cotas? Isso não significa afirmar que as cotas são uma forma de racismo? Na verdade, essa informação parece que vai ao sentido contrário de sua tese. Você não concorda?

1º Bilhete Orientador- A12

[...], no 1º parágrafo você afirma que os negros não têm a mesma possibilidade de entrar nas universidades em comparação com os brancos. Você acha que isso decorre do país ser racista? Ou porque os negros não têm as mesmas oportunidades?

No 2º parágrafo você foge do tema da dissertação. Repare que você acaba falando sobre “as diferenças entre os brancos e os negros” e esquece de argumentar sobre sua opinião.

Lembre-se: o tema da dissertação é “as cotas para negros nas universidades públicas” e não o racismo.

Releia seu texto e reescreva atentando para a caracterização da dissertação escolar (tudo o que você aprendeu sobre esse gênero nos módulos da SD).

2º Bilhete Orientador- A12

[...], a tese de seu texto está confusa. O que você defende em seu texto, afinal? Reflita sobre seus argumentos: eles são convincentes, ou seja, convencem seu leitor sobre sua posição? Atente para a lista de controle do gênero dissertação escolar.

O bilhete orientador da professora priorizou aspectos constitutivos do gênero dissertação, já que, como observamos nos textos, a maioria não constituía textos do gênero. Como os alunos, de forma geral, desconheciam as características, o bilhete deixado para o aluno teve por objetivo fazê-lo refletir sobre seu texto, priorizando as questões discursivas⁶⁴. Algumas perguntas guiaram esses bilhetes, como por exemplo: *O texto obedece ao gênero? A linguagem está adequada? Há uma tomada de posição? O aluno argumenta de modo convincente?*

O segundo bilhete procurou ser mais interativo com os alunos. Como os próprios alunos avaliariam seus textos mediante a lista de controle do gênero dissertação escolar, o bilhete versa mais sobre o discurso do aluno, sobre o que ele já tinha dito e no que ele ainda poderia dizer para que o texto progredisse em termos qualitativos. A professora procura interagir com o aluno tratando dos problemas encontrados em seu texto, para que o aluno reflita sobre ele e se posicione como sujeito de seu discurso. Apesar das semelhanças entre os bilhetes orientadores, houve uma individualização pelo fato de serem escritos a cada aluno individualmente e de versarem sobre textos também únicos.

Como já exposto, os momentos em que a professora trabalhou individualmente com os alunos para conversar sobre os textos, foram gravados. A seguir, trouxemos, para exemplificarmos, a transcrição de uma dessas gravações.

⁶⁴ Convém pontuar que nos bilhetes orientadores da reescrita há destaque, também, para as questões de estética já que alguns alunos não sabiam organizar parágrafos, por exemplo.

P: *Vamos lá, [...], primeiramente parabéns pelo seu progresso! Ao compararmos o seu primeiro texto com esse, já é possível observar **grandes** (ênfase) avanços. Mas, alguns pontos ainda precisam ser revistos. Então vamos lá. A pergunta que você faz no primeiro parágrafo de seu texto permite ao leitor interpretar que seu ponto de vista será **contra** (ênfase) as cotas. Então olha só, você perguntou assim: “Imagine-se em uma sociedade que não se diz racista e que não é racista. Porque existir cotas então? A sociedade pode até não ser racista, porém é cercada por um contexto histórico que ainda permite grandes diferenças sociais”. Certo, então vamos refletir. Repare: se a sociedade não se diz racista, por que existir cotas? Isso não significa afirmar que as cotas são uma forma de racismo? Na verdade, essa informação parece que vai no sentido contrário de sua tese. Porque você é a favor das cotas, não é? você tentou provar isso no seu texto. Aí, com essa frase sua aqui (apontando para ela no texto) deu a impressão que você é **contra**, que as cotas são uma forma de discriminar os negros. Certo? Você não concorda com isso? Então boa reescrita. Você vai reler o seu texto e vai refletir melhor. Aqui, o que eu sugeri...você tem um parágrafo muito curtinho, ta? E aqui um grande. E eles são...pra você conectar eles. Então, o que você vai fazer? Você vai utilizar um conectivo pra unir os dois períodos e vai juntar esses dois períodos em um só. Ta bom? E vai refletir sobre esse seu primeiro parágrafo, ta? Aqui, oh, você pode tirar, ta desnecessário. Aqui é sua conclusão, ta ótima, não precisa mexer, ta? Boa reescrita [...].*

Como podemos observar na transcrição, a reescrita solicitada pela professora não é mera higienização (Cf. JESUS, 1995), mas prioriza o sentido do texto como um todo, visto que, entre a primeira e a última versão, uma série de atividades foi realizada com o intuito de auxiliá-los na tarefa de produzir um texto coeso e coerente, que atendesse à proposta do gênero escolhido. A intervenção adotada foi a textual-interativa, associada à indicativa. Há raras correções classificatórias e resolutivas. Uma das explicações para esse resultado é a própria forma como se concebe a tarefa de escrita no âmbito dos módulos da SD, isto é, tanto a correção como a reescrita são naturalmente incorporadas à atividade de produção textual, no pressuposto de que interessa aos sujeitos envolvidos— professores e alunos— o processo em curso, e não somente o seu produto.

Verificamos que o sucesso das atividades de reescrita dependeu tanto da correção feita pela professora, corretora dos textos dos alunos, quanto do aluno em tentar alterar seu texto atendendo aos bilhetes orientadores. Alguns alunos, talvez por terem maior familiaridade com a escrita, tiveram mais facilidade para reescreverem seus textos seguindo as orientações feitas no processo de correção.

4.5. Análise quantitativa do *corpus*

Nesse subitem, analisamos quantitativamente os 20 textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Optamos por monitorar as capacidades— de ação, discursivas e linguístico-discursivas— desenvolvidas pelos alunos em quadros. A seguir, trouxemos o quadro de monitoramento das capacidades de ação. Os itens marcados com o símbolo (X) referem-se à presença do critério analisado tanto na produção inicial, antes da SD, quanto na produção final. O símbolo (–) significa ausência do elemento analisado.

Monitoramento das Capacidades de ação				
Estudante	O produtor (aluno) se posiciona como sujeito da ação de linguagem?		O gênero está adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico?	
	PROD. INICIAL	PROD. FINAL	PROD. INICIAL	PROD. FINAL
A1	–	–	–	–
A2	–	–	–	–
A3	–	–	–	–
A5	–	–	–	–
A6	–	–	–	–
A7	–	–	–	–
A8	–	–	–	–
A9	–	–	–	–
A11	–	–	–	–
A12	–	–	–	–

Quadro 27: Monitoramento das capacidades de ação (análise quantitativa)

Assim, como já exposto anteriormente, podemos concluir que os alunos não se posicionam como sujeito da ação de linguagem e continuam escrevendo para a escola, tendo em vista apenas o professor enquanto destinatário. Com o monitoramento das capacidades de ação, pudemos comprovar o que nos afirma Geraldi (1984, p. 54): “Antes de mais nada é preciso lembrar que a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos)”. Desse modo, os alunos apenas repetem estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar; a situação de emprego da língua é, pois, artificial e o texto constitui redação escolar — texto escrito *para* a escola. Isso nos permite concluir que, de forma geral, as capacidades de ação não foram desenvolvidas de forma eficaz pelos alunos. Podemos associar o não

desenvolvimento das capacidades de ação ao curto período de tempo para desenvolvermos esse “projeto” e ao enraizamento das questões relativas à produção textual na escola: o aluno sempre escreve *para* a escola, *para* o professor, que, muitas vezes é o único leitor do texto do aluno; não há uma função específica para a atividade de produção; o aluno escreve porque é tarefa obrigatória. Com o número limitado de aulas propostas para o desenvolvimento desse trabalho, verificamos que não pudemos mudar substancialmente essa realidade. Outro fato que pode estar associado ao não desenvolvimento das capacidades de ação diz respeito à quantidade limitada de atividades propostas nos módulos da SD. Nesse sentido, já havíamos previsto que, por ter sido a menos trabalhada, seria a mais difícil de ser desenvolvida pelos alunos.

Geraldi (1984) propõe, para extinguir a artificialidade da produção textual na escola, outro destino para os textos dos alunos: exposição em murais e/ou publicação em algum jornal (a própria escola poderia ter um jornal quinzenal, por exemplo, para circulação dos textos). No caso desta pesquisa, os textos dos alunos foram expostos em *Data Show*, em uma apresentação para alunos e professores⁶⁵.

Passemos ao quadro do monitoramento das capacidades discursivas.

⁶⁵ Ao término das aulas, montamos em *data show* uma apresentação sobre o projeto realizado na escola: objetivos, alunos participantes, o gênero trabalhado, produções iniciais e finais dos alunos, etc. Todos os alunos e professores foram convidados a assistirem à apresentação. De forma geral, acreditamos que houve aproveitamento: alguns professores se interessaram pelo material trabalhado (SD, lista de controle) e afirmaram que fariam uso deles em sala de aula.

Monitoramento das Capacidades discursivas																						
Estudante	1- Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto.		2- Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.		3- Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos?		4- Há refutação e negociação?		5-Estratégias complexas de convencimento por inserir:								6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista sobre ela.		7- Há argumento solto, desconectado ?		8- Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	
									a) apelo à voz de autoridade;		b) explicação ou comentário sobre o discurso citado;		c) Apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema.		d) O autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.							
	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F
A1	-	X	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	X
A2	X	X	2	3	X	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	-	X
A3	-	X	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	X
A5	X	X	2	2	-	X	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	X	-	-	X
A6	X	X	1	3	-	X	-	X	-	-	-	-	-	X	-	X	X	-	-	-	-	X
A7	-	X	-	3	-	X	-	-	-	-	-	-	-	X	-	X	X	X	-	-	-	X
A8	X	X	1	1	-	-	-	X	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	-	-	X	X
A9	-	X	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X
A11	-	X	-	3	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	X	-	-	-	X
A12	-	X	-	3	X	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-	X	X	-	-	-	-	X
Total	4	10	6	24	3	5	0	4	0	0	0	0	6	10	0	10	10	50	2	0	1	10
%	40%	100%	40% ⁶⁶	100%	30%	50%	0%	40%	0%	0%	0%	0%	60%	100%	0%	100%	100%	50%	20%	0%	10%	100%

Quadro 28: Monitoramento das capacidades discursivas (análise quantitativa)

⁶⁶ Para este cálculo percentual, estamos considerando o número de alunos que utilizaram argumentos.

Com relação às capacidades discursivas, as produções finais mostraram que os alunos compreenderam melhor a tarefa de atender as exigências do gênero trabalhado. Como podemos observar com a análise quantitativa, das dez produções iniciais, seis não explicitam tomada de posição contra ou a favor às cotas para negros nas universidades públicas, ou seja, 60% dos alunos não souberam posicionar-se. Na produção final, todos os alunos souberam posicionar-se (100% dos alunos), embora muitas produções finais apresentem tomada de posição “embrionárias”.

Quanto à quantidade de argumentos utilizados por eles para justificar sua tomada de posição, também notamos avanços significativos. Em seis textos da versão inicial, como os alunos não souberam posicionar-se, não há argumentos; dois alunos apresentam um único argumento e dois apresentam dois argumentos. Na produção final, apenas um aluno mantém um único argumento, porém mais bem trabalhado que na versão inicial; cinco alunos apresentam dois argumentos e quatro deles, três argumentos. Verificamos, também, que na versão inicial não houve, por parte dos alunos que desenvolveram dois argumentos, uma preocupação em hierarquizá-los. Na produção final, os alunos apresentaram seus argumentos de forma convincente e demonstraram preocupação em hierarquizá-los de acordo com suas respectivas tomadas de posição. Em termos percentuais, somente 40% dos alunos utilizaram argumentos na versão inicial; na versão final, todos utilizaram (100%).

Com relação à quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados, os avanços não foram significativos. Na versão inicial, apenas três textos apresentam contra-argumentos, mas não podemos dizer que foram efetivamente refutados. Na versão final, encontramos cinco textos que apresentam contra-argumentos; esses também não foram efetivamente refutados. Desse modo, observamos uma dificuldade por parte dos alunos de levarem em consideração o ponto de vista de seus opositores. Tal dificuldade pôde ser observada durante as aulas. Nos momentos de discussão sobre o tema trabalhado na SD, notamos que os alunos demoraram a se posicionar diante da polêmica “cotas”. A falta de conhecimentos sobre o assunto desencadeou uma série de dúvidas com relação à melhor posição (contra ou a favor) a ser tomada em suas produções escritas. Depois das leituras e conversas sobre a polêmica, pudemos notar um aparente esforço, por parte dos alunos, em utilizar argumentos que tentassem convencer seus leitores sobre suas respectivas tomadas de posição.

Do mesmo modo se deu com as estratégias complexas de convencimento por inserir apelo à voz de autoridade e explicação do discurso citado: em nenhuma das produções textuais pudemos encontrar citações e/ou paráfrases de vozes sociais sobre a problemática

abordada. Nesse sentido, verificamos que nosso trabalho não ficou a contento. Talvez pudéssemos associar a ausência dessas estratégias de convencimento e demais problemas observados nos textos dos alunos a dois motivos: o número limitado de aulas e o grau de dificuldade dos alunos diante da produção textual. Considerando o grau de dificuldade deles, podemos afirmar que, de certa forma, os resultados a que chegamos foram bastante significativos.

Com relação à apresentação de dados da realidade pertinentes ao tema, das dez produções iniciais, seis não apresentam nenhum dado e/ou informação da realidade referente ao tema da produção textual, totalizando 60% dos alunos. Já na versão final, todos os textos apresentam dados relevantes que corroboram para suas defesas do ponto de vista, ou seja, 100% dos alunos souberam utilizar dados da realidade em defesa de sua tese. Atribuímos essa mudança as leituras e discussões em sala sobre os textos da SD (coletânea de textos).

As estratégias de argumentação elencadas na lista de controle para o monitoramento também foram pouco contempladas: apenas quatro produções finais apresentam negociação e/ou refutação, representando 40% dos alunos. Assim, o trabalho de argumentação (negociação, refutação) não foi contemplado tendo em vista múltiplos leitores, já que os alunos precisariam ter levado em conta o ponto de vista de seus opositores. O que encontramos nos textos foram estratégias escolares de argumentação: tese, argumentos e conclusão. Entretanto, como na versão inicial, nenhum aluno utilizou tais estratégias de argumentação, acreditamos que os 40% que souberam utilizar na versão final, representam uma percentagem significativa.

Em se tratando da conclusão, notamos melhorias significativas: na versão inicial apenas um aluno apresenta conclusão em seu texto (10% do total de alunos); já na versão final, todos os textos possuem conclusão (100% dos alunos concluíram seus textos).

Passemos, a seguir, ao quadro de monitoramento das capacidades linguístico-discursivas.

Monitoramento das Capacidades linguístico-discursivas										
Estudante	1- Presença de organizadores temporais e espaciais.		2- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição.		3-Retomadas anafóricas por referente inadequado.		4-Pontuação inadequada ou insuficiente.		5-Paragrafação inadequada.	
	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F	P.I	P.F
A1	X	X	-	X	X	-	X	-	X	-
A2	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-
A3	X	X	-	X	X	-	X	-	X	-
A5	-	-	X	X	X	-	-	-	X	-
A6	-	X	X	X	X	-	X	-	X	-
A7	-	X	-	X	-	-	X	-	X	-
A8	X	X	X	X	X	-	X	-	X	-
A9	-	X	-	X	-	-	X	-	X	-
A11	X	X	-	X	-	-	-	-	-	-
A12	X	X	-	X	X	-	X	-	X	-
Total	6	9	4	10	7	1	8	0	9	0
%	60%	90%	40%	100 %	70%	10%	80%	0%	90%	0 %

Quadro 29: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (análise quantitativa)

No que se refere às capacidades linguístico-discursivas, de forma geral, também notamos progressos nos textos dos alunos. Pudemos notar a presença de expressões que introduzem argumentos e evidenciam tomada de posição em todos os textos da versão final (na versão inicial quatro alunos não utilizaram, comprometendo a adesão do leitor ao ponto de vista defendido). Em termos percentuais, houve melhora por parte de 60% dos alunos. Com relação à coesão nominal, assegurada pelos mecanismos de retomada anafórica, podemos dizer que os textos da produção final estão mais coesos do que os da produção inicial (na produção inicial, sete alunos utilizaram retomadas anafóricas por referente inadequado, totalizando 70%; já na produção final, apenas um aluno cometeu tal deslize).

Também notamos melhorias referentes à pontuação: na versão inicial, a maioria dos alunos não soube pontuar o texto de forma satisfatória (80% deles); na versão final, porém, as melhorias são visíveis (0%), ou seja, nenhum aluno fez uso de paragrafação inadequada ou insuficiente. O mesmo acontece com a paragrafação: apenas um aluno atentou para a paragrafação do gênero na versão inicial; todos os demais não souberam utilizar a paragrafação adequada (90 % dos alunos); já na versão final, todos os alunos utilizaram

paragrafação adequada. Convém ressaltar que a pontuação, a paragrafação e os organizadores textuais são marcas de textualização que servem para marcar a conexão entre as partes do texto. Deste modo, nos textos da versão inicial, não há marcas de textualização suficientes para garantir a conexão entre as partes do texto, ou seja, a planificação textual ficou comprometida.

Discorrendo sobre a planificação textual, podemos afirmar que, na produção final, houve maior preocupação, por parte dos alunos, em organizar o texto seguindo a estruturação do mesmo: introdução, desenvolvimento e conclusão. As partes do texto são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas, já que o conteúdo temático segue uma hierarquização particular. Dito em outras palavras: ao mesmo tempo que o texto segue uma estruturação— todo texto pode ser dividido em partes— há diferentes formas de planificação de acordo com os textos. Um conto, por exemplo, apresenta uma organização interna diferente da organização de uma editorial de jornal a respeito de um assunto polêmico (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010). É importante pontuar, nesse momento, que, mais significativo do que analisar a estrutura— introdução, desenvolvimento e conclusão— de um texto, é analisar a sua composição, o conteúdo temático e o estilo individual do gênero, já que, como exposto, todo texto contém essas partes, mas não são elas que o caracterizam como gênero textual.

Quanto à lexicalização, ou seja, ao uso do vocabulário, notamos que muitos alunos fizeram escolhas inadequadas, imprecisas e, muitas vezes, incompatíveis com o sentido que eles queriam transmitir. Também nos foi possível detectar frases agramaticais nas versões iniciais. Seguem, abaixo, alguns exemplares.

Exemplo 22: frases agramaticais

“Porque entendo por cotas como se você ingressos para negros [...]” (A1).

“[...], se é rico ou pobre igualdade para todos temos o direito de ir e vir” (A1).

“Tendo em vista essa opinião relaciona os problemas sociais ao racismo não terminará” (A2).

“Branca, negra ou indígena, alguns critica” (A3).

Com as análises das capacidades desenvolvidas pelos alunos na produção escrita do gênero dissertação escolar, pudemos verificar que, às vezes, a dificuldade dos alunos limita-se às relações entre as palavras, principalmente, na construção de frases complexas. Muitos

desses problemas podem estar associados a não distinção entre escrita e fala, por exemplo. Podemos observar nos exemplos acima que todos podem ser considerados incompreensíveis; entretanto, se tivessem sido ditos por alguém em uma discussão oral sobre as cotas, poderiam ser mais facilmente compreendidos. Para resolver tais problemas, os professores poderiam propor atividades apropriadas, como por exemplo, adequar as informações previamente em um rascunho antes de entregar o texto ao professor, atentando se elas estão direcionadas para um objetivo, se há uma mensagem clara/objetiva, se o destinatário compreenderá o que foi dito, etc.

De forma geral, notamos que a melhoria na produção textual dos alunos deveu-se, primeiramente, ao empenho de cada um em atender aos critérios do gênero trabalhado, mas, sobretudo, às intervenções/orientações deixadas pela professora no texto dos alunos. Não deixamos de considerar, também, que os resultados obtidos com a consecução deste trabalho só foram possíveis graças à ferramenta didática SD que, aliada à correção textual-interativa e a lista de controle permitiram aos alunos compreenderem melhor a tarefa de redigir um texto dissertativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa mostra os resultados positivos a que se pode chegar ao utilizar a ferramenta de ensino Sequência Didática em sala de aula e, principalmente, ao conceber a linguagem como uma forma de interação humana. Nesta concepção, a linguagem não é vista simplesmente como aquela que possibilita a transmissão de informações de um emissor a um receptor: “através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o sujeito age sobre ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré existiam antes da fala” (GERALDI, 1990, p.43).

Nosso trabalho procurou verificar que o ensino por meio de SD, aliado à correção textual-interativa e as listas de controle, favorece o ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar. Isso porque, acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais deve ser feito de forma sistemática, aliado a ferramentas de ensino que favoreçam a proficiência dos alunos na produção/leitura dos gêneros. Nesse sentido, a SD constitui, para os professores, uma ferramenta de ensino que permite mapear as dificuldades dos alunos e trabalhar as capacidades de linguagem de acordo com suas reais necessidades. Ao trabalharmos com a SD do gênero dissertação escolar, pudemos constatar a melhoria da escrita dos alunos, principalmente, no que diz respeito às capacidades discursivas.

As Sequências Didáticas, aliadas à metodologia de correção textual-interativa e às listas de controle, poderão servir de exemplo para os professores de LP e constituir excelentes ferramentas para o ensino dos gêneros textuais. Tal como Dolz, Gagnon & Decândio (2010, p. 100), acreditamos que “para escrever o futuro e ensinar a escrevê-lo, é preciso construir ferramentas”. As que foram aqui apresentadas são exemplos de que é possível pensar em novas estratégias de ensino que favoreçam o ensino dos gêneros no ambiente escolar⁶⁷.

Pasquier & Dolz (1996) em *Um decálogo para ensinar a escrever* pontuam a importância de o professor conhecer instrumentos didáticos que favoreçam a aprendizagem da escrita na instituição escolar. Dentre eles, citam, por exemplo, as Sequências Didáticas, o

⁶⁷ Muitas outras pesquisas sobre ferramentas didáticas e ensino têm sido divulgadas, como por exemplo, Schneuwly & Dolz (2004), Nascimento & Cristóvão (2006), Gonçalves (2007), etc.

ensino em espiral⁶⁸, o trabalho com a diversidade de textos, atividades de revisão e reescrita, etc. Com o trabalho pautado em ferramentas didáticas apropriadas às reais necessidades dos alunos, é possível criar condições para que todos os alunos sejam capazes de produzir um texto. Tal como os autores, acreditamos que: “[...] todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto e que isso é sim possível, graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos” (PASQUIER & DOLZ, 1996, p. 11). Desse modo, para que a produção textual deixe de ser um problema para professores e alunos, dentre outras alternativas, é necessário que a escola ofereça ao aluno o contato com um universo textual amplo e diversificado, criando condições para que a aprendizagem dos gêneros se dê desde os primeiros anos de escolaridade⁶⁹. Nascimento & Cristóvão (2006, p. 47) ressaltam que

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Além disso, é indispensável que a escola entenda a escrita como processo. A tarefa de produção textual deve ter como objetivo formar produtores de textos que planejem, escrevam, revisem e reescrevam. O texto do aluno deve ser o ponto de partida: seus erros nortearão sua aprendizagem; é por meio deles que os professores reconhecerão suas dificuldades e procurarão saná-las. Quando o ensino de LP tem como ponto de chegada e de partida o texto, o aluno institui-se como sujeito do seu discurso (GERALDI, 1997). As experiências anteriores de produção textual dos alunos participantes desta pesquisa, segundo eles mesmos, são precárias: escrevem poucas produções por ano, as correções são “inadequadas” (uso de bom, visto ou de uma nota sem que o aluno saiba quais os critérios avaliados), desvalorização e artificialização do ato de escrever, etc. Como não há o trabalho de reescrita, o trabalho docente também se compromete. Isso porque, tal como Garcez (1998), acreditamos que o real comprometimento com a produção textual faz com que o

⁶⁸ Trata-se de ensinar os gêneros em determinada progressão, ou seja, progredir o grau de dificuldade do gênero de acordo com as séries/anos escolares. Isso se justifica pela ideia de que “a aprendizagem não é uma consequência do desenvolvimento, mas, ao contrário, uma condição para ele” (Dolz e Schneuwly, 2004, p.124). Assim, o ensino-aprendizagem dos gêneros, desde os primeiros anos escolares, sendo aprimorados de acordo com objetivos limitados, permitem o progresso dos alunos no domínio dos textos. Essa abordagem se opõe a “progressão linear”, tão comum nas escolas, em que primeiramente se ensina narração, depois descrição e só no Ensino Médio a dissertação escolar.

⁶⁹ A pesquisa de Leal & Morais (2006), por exemplo, comprovam que é possível ensinar a argumentação desde os primeiros anos de escolaridade.

próprio aluno passe a vê-lo como educador comprometido e não apenas como um mero “expositor” de aulas⁷⁰.

Uma das principais dificuldades encontradas por mim, enquanto pesquisadora que adentrou o ambiente escolar, foi auxiliá-lo na produção escrita do gênero dissertação escolar. Isso porque, os alunos, por produzirem pouquíssimos textos na escola⁷¹, encontraram muitas dificuldades, entre elas podemos citar: organizar as ideias de modo a manter uma hierarquia em defesa de seu ponto de vista; posicionar-se diante da problemática “cotas para negros nas universidades públicas” (e nesse aspecto pontuamos a falha da escola com relação à falta de leitura, de conhecimento de mundo); manter um raciocínio lógico e apresentar argumentos que vão de encontro ao que se quer defender; utilizar os organizadores textuais de modo a manter a progressão temática, etc.

Tal como na pesquisa de Garcez (1998, p.116), nossos resultados nos mostraram que “uma das grandes fragilidades dos estudantes é a questão da informação, do conteúdo, das idéias expressas em um texto. [...] Talvez os jovens não se sintam suficientemente equipados de informações quando precisam produzir um texto e percebam que tal precariedade afeta a qualidade do produto. Dolz, Gagnon & Decândio (2010, p.31) afirmam que “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Ressaltam, ainda, que desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz. Esse saber-escrever de que nos fala os autores deve ser prioridade nas aulas de LP já que é por intermédio dele que as capacidades– de ação, discursivas e linguístico-discursivas– são desenvolvidas. Em nossa pesquisa, pudemos constatar que essas capacidades, desenvolvidas nos módulos da SD e na lista de controle, foram mais bem desenvolvidas pelos alunos. Desse modo, pontuamos a importância do trabalho contínuo quando se trata do ensino da produção textual no ambiente escolar. O aluno precisa estar em contato com a leitura e a escrita de textos desde os primeiros anos escolares. Se, como observado neste trabalho, o ensino da produção textual

⁷⁰ Sabemos das reais limitações dos professores com relação ao trabalho com ferramentas de ensino como a SD, por exemplo. Dentre tais limitações, podemos citar: a excessiva carga horária semanal, a quantidade de textos para corrigir, a lista de conteúdos programáticos a serem trabalhados semestralmente, etc. Muitos professores de Língua Portuguesa não fazem uso dessas ferramentas, também, por desconhecerem-nas e, conseqüentemente, desconhecerem seus benefícios. Outras vezes é possível associar o não uso de tais ferramentas a comodidade do trabalho com o livro didático. Entretanto, acreditamos que a SD, aliada a correção textual-interativa e as listas de controle, constitui uma excelente ferramenta para o ensino dos gêneros textuais na escola. É possível, por exemplo, trabalhar os conteúdos programáticos durante os módulos da SD. Com relação à metodologia de correção textual, a lista de controle permite aos próprios alunos se autoavaliarem, auxiliando o trabalho do professor.

⁷¹ Os próprios alunos afirmavam, durante as aulas, que não sabiam escrever; que raríssimas vezes tinham aula de “redação” na escola. Segundo eles, os momentos de produção textual eram raros (uma ou duas produções por ano escolar).

se der apenas nos últimos anos escolares (Ensino Médio, quando o aluno precisa estar preparado para o exame vestibular), o aluno não desenvolverá, eficazmente, as capacidades de linguagem necessárias para um agir humano adequado e criativo nas produções escritas.

De forma geral, tendo em vista a imensa dificuldade dos alunos em relação à produção de textos, acreditamos que esta pesquisa auxiliou-os na produção de textos do gênero dissertação escolar, já que, por meio do trabalho com a SD, com os bilhetes interativos e com a lista de controle, os alunos aumentaram qualitativamente sua proficiência no gênero.

Acreditamos, ainda, que, apoiados no construto teórico do ISD, os professores podem repetir o percurso deste trabalho – produção inicial, intervenção por meio de SD, produção final, correção textual-interativa aliada às listas de controle– a fim de obterem resultados positivos com relação às capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos. Diante disso, esperamos que esse trabalho, além de servir como fonte de referência para futuros trabalhos que priorizem as ferramentas didáticas para o ensino dos gêneros textuais, impulse os professores de LP a fazer uso dessas ferramentas de ensino no ambiente escolar, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Maneiras de compreender linguística aplicada*. Letras, n.2, p.7-14, jul /dez, 1991.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1929].
- _____. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BARBOSA, J. P. *Repensando o ensino-aprendizagem de língua: os gêneros do discurso como um dos objetos de ensino*. *SEALI (junho/2007)*. In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/10874.pdf?PHPSESSID=2009061510200117>.
- BARROS, E. M. E. ; GONÇALVES, A. V. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, jan./jun. 2010.
- BAZARIM, M. A construção da interação entre professora e aluno em contexto escolar. In: SIGNORINI, I (Org.). *Gêneros Catalisadores: letramento & formação de professores*. Org. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1985.
- _____. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sóciodiscursivo. São Paulo: Educ, 2003.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. 244p.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.
- BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I. *Gêneros Catalisadores: letramento & formação do professor*. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Nº 2, UNICAMP, 1983.

CASSANY, D. (2002). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

CAVALCANTI, M. C. A propósito da linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. UNICAMP, n. 7, p. 5-12, 2006 [1986].

CEREJA, W. R. MAGALHÃES, A. C. *Português: Linguagens* (6ª série). São Paulo: Atual, 1998.

COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, 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.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. La réécriture dans le séquences didactiques pour l'expression écrite. *Résonances*, 2001.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

EL ANDALOUSSI, K. Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: Edufscar, 2004. 192p.

FARACO, C. E, MOURA, F. M. *Linguagem e língua* (1º grau). São Paulo: Ática, 1995.

FIORIN, J. L. O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios. In: SCHOLZE, L; RÖSING, T. M. K. (Orgs). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FOLHA DE S. PAULO. *Cotas de Racismo*. Folha de S. Paulo, São Paulo, 24 ago. 2001. Caderno 1, pág. 2

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: PEDAGOGIA CIDADÃ: cadernos de formação. *Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional*. (Org). Jonas Gonçalves Coelho, Mariana Claudia Broens, Sebastião de Souza Lemes. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção* (Org.). 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

———. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996.

———. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros Textuais e Reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. Araraquara, 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2007.

———. *Anúncio publicitário: argumentação e modelo didático*. Publicado em *Raído*, Dourados, MS, v. 3, n. 6, p. 111-125, jul./ dez. 2009.

———. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: *Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Org. Elvira Lopes Nascimento. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, D. E. L. *Avaliação Formativa: autorregulação e controle da textualização*. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 49, p. 241-258, 2010.

JESUS, C. A. *Reescrita para além da higienização*. Campinas, 1995. 125p. (Dissertação de mestrado - Programa de Linguística Aplicada da Unicamp).

KLEIMAN, A. B. *Letramento e suas implicações para o ensino de Língua materna*. *Revista Signo: Santa Cruz do Sul*, v.32 nº 53, p.1-25, dez, 2007.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

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

LEAL, T. F.; MORAIS, A. G. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M.(Orgs.) *Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco*. São Carlos: Claraluz, 2009.

LUFT, M. H. *A palavra é sua: língua portuguesa (7ª série)*. São Paulo: Scipione, 2002.

MACHADO, A. R. *Os textos dos alunos como índices de capacidades de linguagem*. In: II simpósio internacional sobre análise do discurso: discurso, ação e sociedade, Belo Horizonte. Programas & Resumos. II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 11.

———. A Perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In:

MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

MALENTACHI, D. A.; MENEGASSI, M. G. (2007). *A mediação do professor e a participação do aluno na produção de texto*. Anais do Congresso Latino Americano sobre Formação de Professores de Língua. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/58_Debora_Azevedo_e_Renilson_Menegassi.pdf. Acesso em 20/03/2010.

MANZONI, R. M. *Dissertação escolar: um gênero em discussão* (2007). 251p. Tese (doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa, Assis- UNESP).

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

MENEGASSI, R. J. Da revisão a reescrita: operações linguísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. *Mimesis*, Bauru, vol. 22, n. 1, PP. 49-68, 2001.

MIRANDA, M. G de. RESENDE, A. C.A. *Sobre a pesquisa ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set/dez. 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes, 1996.

_____. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropedagogia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. v.1. 298 p.

NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. *et al.* (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.35-60.

NIÉRI, J. S.; GONÇALVES, A. V. *Abordagens de intervenção em textos: da teoria à prática*. XIX Seminário do CELLIP- Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina, 2009.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1995) Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 2: 31-41, Trad. de Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens- entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PROJETO. *Município de Douradina*. Realizado pelos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Barão do Rio Branco no ano de 2001. Coordenadores: Antonio Carvalho e Ismael Pinto Narcizo.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. L. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 7-18.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAVIOLI, F. P & FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. 5ª Ed; São Paulo: Ática, 2006.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 2001.

SIGNORINI, I. *Gêneros Catalisadores: letramento & formação do professor*. [org.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOUZA, E.G. *Dissertação: gênero ou tipo textual?* Dissertação de mestrado. Centro de Artes e Comunicação/ Departamento de Letras da Universidade Federal do Pernambuco, 2003.

TAKAZAKI, H. H. *Linguagens no Século XXI: Língua portuguesa*, 8ª série. 1ª ed. São Paulo: IBEP, 2002 (Coleção vitória-régia).

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VILELA, M.; KOCH, I. G. *Gramática da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991[1934].

XAVIER, A. C. S. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Catanduva: SP: Editora Respel, 2006.

ANEXOS

ANEXO 1: PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

TEXTO 1- Produção inicial- A1

Cotas “Ingresso”

Sobre as tão faladas e polêmicas cotas não sou a favor e nem contra.

Porque entendo por “Cotas” como se você ingressos para negros em universidades no Brasil, acho que se torna como um tipo de discriminação só porque temos uma dívida com os negros de séculos passados precisamos tomar uma atitude talvez as “cotas” não seja a solução.

No entanto sou a favor porque os negros são como todos nós por causa da cor da pele não quer dizer que seja menos ou mais inteligente, se é rico ou pobre igualdade para todos temos o direito de ir e vir.

Bilhete Orientador: [...], sugiro que você releia seu texto com atenção e observe que ele não obedece aos critérios de uma dissertação escolar. Nele, você não argumenta nem a favor nem contra as cotas para negros nas universidades públicas. Aliás, deixe essa informação clara para o seu leitor.

TEXTO 2- Produção final-A1

As cotas

As cotas são a única maneira igualitária para os negros ingressarem nas universidades públicas.

De um modo geral, dificilmente encontramos no Brasil pessoas exercendo profissões mais valorizadas pela sociedade, como por exemplo: advocacia, magistério, medicina, engenharias, etc.

Mas, costumeiramente, encontramos negros trabalhando em áreas menos qualificadas, como: faxineiro, gari, etc, não que esses trabalhos sejam menos dignos que os anteriores, mas são menos valorizados pela sociedade.

Com as cotas, os negros teriam maiores chances de ingressarem em universidade, isso porque, sem elas os negros teriam que competir com todos os brancos que tem, de uma forma geral, mais possibilidades de fazer um curso superior.

Enfim, as cotas são a única forma da sociedade justificar um erro do passado e permitir que os negros tenham os mesmos direitos que os brancos.

TEXTO 3- Produção inicial- A3

Como saber quem é quem?

Hoje no Brasil é gerados, nas universidades cotas de raças, onde limita os tipos de cor.

Branca, negra ou indígena, alguns critica. Pois outros concordam com as cotas, pois para entrar ne uma universidade muitos era, tirar proveito, dizendo que o pai e negro, e que a mãe e branca. Eu sou a favor da cota pois quem quer chegar em uma faculdade onde terá que saber que não vai ter um branco na vaga de um negro muitos são mestiço ou seja os pais e os avós são negros. O certo ou errado para entra na faculdade como “negro” tem que ter a pele negra, pois são sangue são todos vermelhos, se existe outra cor de sangue não e desse

mundo, nem desse planeta, pensar quase todos pensam iguais, mais não vê o que os outros vê a capacidade de provar que cota tem que existir. So assim, ninguém tira proveito da situação.

Bilhete: [...] sugiro que releia seu texto atentamente e reflita: ele possui as características do gênero dissertação escolar? Nele você argumenta sobre sua tomada de posição?

Observe que seu texto está confuso. Você afirma ser a favor das cotas, mas seus argumentos não convencem o leitor sobre sua opinião.

Outra coisa: agora que nós já estudamos sobre a dissertação nos módulos da SD reflita: é adequado escrever o texto em 1ª pessoa? Repare que você utilizou a expressão “eu sou a favor das cotas”. Essa expressão está adequada no texto dissertativo?

Boa reescrita!

TEXTO 4- Produção final-A3

Cota é fazer justiça

Hoje no Brasil são oferecidas cotas para negros nas universidades públicas. Essa política limita a entrada de aluno interessados em cursarem nível superior.

É preciso sim criar cotas para o ingresso dos negros nas universidades brasileiras, já que sem elas é muito difícil para um negro entrar na universidade.

O propósito do vestibular é selecionar os melhores alunos. Como os negros acabam não tendo as mesmas oportunidades de estudo que o branco, fica mais difícil seu ingresso.

Com esse sistema de cotas, a intenção do governo é a de mudar o país, oferecendo mais condições aos negros sem cometer nenhuma injustiça, pois vemos que um negro se dedica mais ao trabalho para garantir seu sustento e de sua família. Como que esse aluno negro vai competir com um aluno branco que, na maioria das vezes, só se dedica aos estudos?

Cotas não são para desqualificar os negros, é um meio de compensar os danos causados no passado, pela escravidão ocorrida no Brasil.

TEXTO 5- Produção inicial- A5

E você? de que lado esta?

O governo brasileiro resolveu criar uma cota para negros e pardos de 20% em universidades públicas, essa é uma forma de tentar igualar os vestibulandos.

Esta cota pode ajudar muito a todos aqueles que não tiverma condições financeiras para ter um estudo melhor.

Desta forma podemos almentar o número de profissionais qualificados negros no nosso país.

Por outro lado auguns acham que isto pode ser um preconceito ainda maior, pois desse jeito estaria desvalorizando a inteligência dos negros.

Eles acham que eles desprezam a capacidade de aprendizado do negro pois é uma forma de dizer que o negro não conseguiria uma conquista dessas por si próprio.

Bilhete: [...], agora que você aprendeu sobre a dissertação escolar, releia seu texto e reflita: seu texto possui as características de um texto dissertativo? Nele você toma uma posição e a defende por meio de argumentos convincentes?

No último parágrafo do seu texto você utiliza o pronome “eles” duas vezes. A quem você está se referindo? Lembre-se que você precisa ser claro para o seu leitor.

Boa reescrita!

TEXTO 6- Produção final- A5

Cotas

O governo brasileiro, na tentativa de “igualitar” negros e brancos nas universidades públicas, criou um sistema ridículo de cotas para o ingresso de negros em tais universidades.

Muitos podem se dizer a favor deste sistema, afirmando ser uma forma de concertar um erro do passado, e afinal de contas, como um negro que mora em uma favela poderia competir com um branco em um vestibular?

No entanto, essas mesmas pessoas talvez não saibam que, se uma casa um casal tem 10 filhos, todos podem ser loiros de olhos azuis, se o pai ou a mãe é negro, todos os filhos são considerados negros.

Sendo assim, as cotas acabam não reparando erro nenhum, talvez criando uma outra pra pessoas de baixa renda de até no máximo três salários mínimos, ajudaria a melhorar o sistema do vestibular em universidades publicas.

Podendo assim dizer que as cotas acabam não ajudando ninguém.

TEXTO 7- Produção inicial- A7

A compreensão sobre cotas

Um assunto polêmico e até pouco compreendido pelo fato de só abrigar uma determinada quantidade de vagas para negros. Por um lado pode até ser que seja uma forma de defesa contra a exclusão, e por outro os direitos e deveres devem ser iguais para todos seja qual for a raça, ou cor, pois estudamos e nos esforçamos para tentar conseguir vaga em universidades públicas, o que é difícil, mas não é impossível, se tem uma cota para isso que assim seja, mesmo na tendo o apoio de todos. Se for o caso devemos nos colocar no lugar dessas pessoas e tentar sentir na pele que para essa cota é feita.

Bilhete: [...], sugiro que releia seu texto com atenção e observe que ele não obedece aos critérios de uma dissertação escolar. Nele, você não argumenta a favor ou contra as cotas para negros nas universidades públicas. Aliás, essa informação (que é muito importante) não aparece em seu texto. No início de seu texto você fala que é um assunto polêmico. Qual é o assunto polêmico mesmo? Deixe isso claro para o seu leitor.

Observei que você tentou se posicionar (contra ou a favor) as cotas, mas seus argumentos estão embaralhados e confundem o leitor de qual sua posição sobre esse tema. Lembre-se que o texto dissertativo procura convencer os seus leitores da tomada de posição sobre um tema polêmico.

Boa reescrita!

TEXTO 8- Produção final- A7

Um sistema de cotas

A política de cotas para negros em universidades públicas tornou-se um assunto polêmico pelo fato de não ser aceito por todos os vestibulando e por sinal o que se faz pouco

compreendido. Trata-se de um sistema na tentativa de reparar um erro que do passado, na época da escravidão dos negros no Brasil.

O sistema de cotas não é justo pelo fato de os negros terem prioridade a cima dos brancos pobres na hora de ingressar em uma universidade pública.

As cotas deveriam existir para pobres estudantes de universidades públicas, não apenas para os negros, pois existe o pobre e o rico independente da cor.

Porém, existe uma certa confusão na hora de distinguir se a pessoa é negra ou branca, por separar pela cor ou raça. Apesar que o negro é aquele que tem a cor negra e não o que tem sangue e se diz ser negro de cor branca.

Existe também uma forma que segundo o IBGE é o mais concreto de se utilizar: eles utilizam a autodefinição, que é o único sistema democrático.

Enfim, se existisse esse sistema de cotas para alunos de universidades públicas, ou seja, para todos os pobres, deixaria de ser um assunto tão polêmico, no entanto, passaria ser mais compreendido.

TEXTO 9- Produção inicial- A9

Cotas Sim ou Não

As cotas para negros, hoje são notas polêmicas, em jornais, revistas e televisão, com elas o governo pode minimizar alguns problemas com pessoas negras que se acham menos valorizadas por causa de sua cor ou raça.

Assim, essa nova forma de ajuda torna o vestibular que tinha com exemplo ser o mais honesto teste para alunos que querem prestar uma faculdade, se tornar para alguns uma oportunidade para entrar na faculdade muito mais fácil apenas alegando ser decendente de negro, com isso o governo faz com que pense que ele está realmente preocupado com o ensino do país.

Mas como nem tudo agrada a todos, muitos protestos foram feitos e conserteza ainda serão feitos a favores ou não.

Bilhete: [...], agora que já estudamos sobre o gênero dissertação reflita se o seu texto pode ser considerado um exemplar desse gênero. Nele você demonstra sua opinião com base em argumentos convincentes?

Releia seu 1º parágrafo e reflita: os problemas com pessoas negras têm a ver com o fato de elas se sentirem menos valorizadas ou por não terem as mesmas oportunidades que os brancos?

No início do seu texto o leitor entende que você defende as cotas, mas ao afirmar que “com elas o governo dá a impressão de estar preocupado com o ensino no país” você demonstra ter tomado outra posição. Afinal, o que você tentou argumentar? Contra ou a favor as cotas para negros?

Boa reescrita!

TEXTO 10- Produção final- A9

Não as cotas para negros nas universidades!

As cotas para negros hoje são notas polêmicas devido às várias opiniões em jornais, revistas e televisão. Com elas o governo pode minimizar alguns problemas que são: o negro

sentir mais desvalorizado e com menos oportunidade e se sentir menos injustiçado devido sua cor.

Essa nova forma de ajuda do governo faz com que os negros se sintam mais valorizados. O vestibular pode ser uma forma ou uma oportunidade para que todos se sintam iguais, ou que possuam as mesmas oportunidades.

Com isso, pessoas negras podem se tornar médicos, advogados, professores, que são profissões mais valorizadas pela sociedade, devido que são profissões de faculdade muito caras e sem acessibilidades muitas vezes para os negros nessas profissões, fazendo com que os negros garantam seu futuro de uma maneira digna e honesta.

Assim, acredito que as cotas podem ajudar os negros, para que possam entrar com o mesmo direito das pessoas brancas em uma universidade pública.

**ANEXO 2: LISTA DE PRESENÇA DOS ALUNOS PARTICIPANTES DA
PESQUISA**

Alunos	11/03	18/03	25/03	08/04	15/04	22/04	29/04	06/05	13/05	20/05
A1	C	C	C	C	C	C	C	F	C	C
A2	C	C	C	C	F	C	C	C	C	C
A3	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C
A4	C	C	C	F	C	C	C	C	C	C
A5	C	C	C	C	C	C	F	C	C	C
A6	C	C	F	C	F	C	C	C	C	C
A7	F	C	F	F	C	C	C	C	C	C
A8	C	C	F	F	C	C	C	C	C	C
A9	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C
A10	C	C	C	C	F	F	C	C	C	C
A11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	F
A12	C	C	F	C	F	C	F	C	C	C
A13	C	DES ⁷²								
A14	C	C	DES							
A15	F	C	C	F	DES					
A16	C	DES								
A17	C	DES								
A18	F	C	DES							

Lista de presença dos alunos participantes da pesquisa

⁷² Algumas das desistências podem ser justificadas. Dos seis alunos desistentes, dois precisaram abandonar as aulas para trabalhar no período da tarde e um mudou de cidade. Os outros dois não justificaram.

ANEXO 3: LISTA DE CONTROLE/CONSTATAÇÕES DO GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR

1) Você está no papel social de enunciador durante a interação. Por isso, conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentada na SD?

2) Seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero dissertação escolar?

3) Está adequado ao professor e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, isto é, a destinatários múltiplos?

4) Você conseguiu passar a ideia para seu leitor de alguém que defende suas próprias ideias e as defende por meio de argumentos fundamentados? Ou seja, conseguiu mobilizar o “esquema argumentativo”: premissa/tese, argumentos e conclusão? Você consegue antecipar e refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos?

5) Os argumentos utilizados são coerentes com o tema? Eles são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor? Estão organizados hierarquicamente, isto é, do mais importante para o menos importante ou vice-versa, a depender do efeito de sentido pretendido? De outro modo, como eles foram hierarquizados?

6) A progressão temática é obtida a partir de um raciocínio lógico/ encadeamento de ideias. Sua dissertação apresenta progressão temática, isto é, você se preocupou em apresentar a cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?

7) Você conseguiu expressar sua 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, demonstre não uma opinião particular?

8) Seu texto apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por exemplo) 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.? Ou a sua ausência favorece o mesmo tipo de relações lógico-argumentativas?

9) Você conseguiu evitar repetições desnecessárias usando elementos de coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referência dêitica por meio de este, esse, etc.)?

10) Não existem desvios gramaticais tais como de pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.

ANEXO 4: SINOPSE DO FILME *ENCONTRANDO FORRESTER*

Encontrando Forrester. Direção de Gus Van Sant. EUA: Columbia, 2000, 134 min., color.

“[...] a primeira versão você escreve com o coração; a segunda com a cabeça; o segredo para escrever? Escrever.”

“Encontrando Forrester” retrata a história de Jamal Wallace, um adolescente negro, morador do subúrbio de uma cidade norte-americana (Bronx, Nova Iorque), onde vive com a mãe e o irmão em um pequeno apartamento, é ótimo aluno na escola, excelente jogador de basquete, ávido leitor; vê sua vida mudar ao conhecer um famoso escritor avesso à popularidade, o romancista William Forrester, que fez fama na década de 50 com um único romance, e que se afastou de tudo e de todos.

O encontro entre os dois personagens não se dá de maneira natural ou espontânea. Jamal é levado ao apartamento de Forrester movido por uma aposta entre colegas. No início, Forrester é agressivo, mas, ao descobrir que Jamal é um escritor em potencial, termina por oferecer sua amizade, exigindo que Jamal mantenha segredo sobre ele. A aproximação acontece de modo cauteloso e gradual, por intermédio de interesses literários. Forrester representa o papel do mestre, do orientador e do conselheiro, instigando o aprendiz a aperfeiçoar a escrita e a acreditar mais na própria capacidade. Dessa forma, o escritor não orienta apenas a redação de Jamal, mas também a descoberta de um novo mundo.

As notas do garoto na escola do Bronx e a sua habilidade surpreendente para o basquete chamam a atenção de uma escola particular de Manhattan, que lhe oferece uma bolsa de estudos. Jamal enfrenta no novo ambiente o preconceito de colegas e um professor de literatura que adora humilhar seus alunos com chamadas orais. Na nova escola, dois desafios são colocados ao jovem: um tradicional concurso literário organizado pelo professor de literatura e sua contribuição para o time da escola vencer o campeonato de basquete.

Outros conflitos são inseridos ao longo da narrativa, como o interesse afetivo entre uma garota branca e filha de um dos diretores do colégio e Jamal, colocando o personagem cada vez mais em situações difíceis. O fim do filme articula o concurso literário, a perseguição que Jamal sofre do professor, a final do campeonato de basquete e as revelações de Forrester. “Encontrando Forrester”, embora se utilizando de alguns clichês do cinema norteamericano, cativa o público. Não se sabe até que ponto era Jamal que procurava Forrester ou o escritor que procurava um estímulo para dar um novo rumo à sua vida.

Podemos ver em “Encontrando Forrester” a história do professor que ajuda seu “aluno” a enfrentar o mundo, evidenciando uma sólida relação de aprendizagem. Não há grandes novidades quanto ao enredo, o mesmo explorado em “Sociedade dos Poetas Mortos”, “Mentes Perigosas”, “O Sorriso de Monalisa”, “O Clube do Imperador”, mas em nenhum momento o filme deixa de corresponder às expectativas. O que chama a atenção em “Encontrando Forrester”, e talvez seu maior “trunfo”, é a relação prazerosa e engajada com a escrita, entendida como processual, crescente, progressiva. O trabalho voltado às letras é mostrado de uma forma diferente do convencional, e serve também de aprendizado ao público, que descobre nas orientações de Forrester a Jamal ensinamentos a si próprio enquanto escritor.

ANEXO 5: ATIVIDADE SOBRE O FILME

- 1-Expressão “nada pode me prender”, em relação à escrita, logo no início do filme.
- 2-Papel da cultura na formação do leitor e do escritor – relação de Jamal com o grupo de amigos.
- 3-Jamal Wallace (ver esse nome, me faz lembrar de algum autor, mas não sei qual...) medo de mostrar aos amigos que lê, frustração como professor.
- 4- Fala da profª. “Com o basquete ele é aceito pelo grupo, os meninos aqui não se interessam por nada que é escrito” – necessidade de aceitação pelo grupo, papel da escrita hoje.
- 5- Diálogo rico entre Jamal e William – revisão e apontamentos no texto – corrigir é dialogar com um AUTOR (ALUNO) – Ex: “Para onde você está me levando” (William Forrester escreve para Jamal) – o autor influencia o leitor, interação, construção de sentido e de sujeitos.
- 6-William diz que uma expressão vale mil palavras – opinião e cena do racismo William seu primeiro livro aos 23 anos.
- 7- “O que vou fazer da minha vida?” (Jamal) – pergunta que a escola deve ajudar responder.
- 8- Robert Crawford pergunta a Jamal “Qual a sensação de escrever algo?” Damos a importância a isso na escola? Qual a sensação de escrever na escola?
- 9-Diálogo entre William e Jamal:
 - “Escreva!
 - Estou escrevendo ...
 - Vai começar quando bater nas teclas!” – importância de começar sem cobranças de forma.
- 10- Por que o que escrevemos para nós é sempre melhor do que escrevemos para os outros? (fala de William)
- 11-“Vá em frente. Escreva! Nada de pensar. Isso vem depois. Escreva a primeira versão com o coração e a reescreva com a cabeça. O primeiro segredo para escrever é escrever, não pensar. Comece a copiar. Quando começar a sentir suas próprias palavras, comece a escrevê-las”.
- 12- “Professores que amargam frustrações podem ser incríveis ou muito perigosos”.
- 13-“Vê se escreve” – gêneros textuais. O professor instiga a escrever.

ANEXO 6: SEQUÊNCIA DIDÁTICA: DISSERTAÇÃO ESCOLAR

CARO (a) ALUNO (a)

Antes de apresentar a você este projeto de trabalho, pensamos que seria interessante tecer algumas considerações sobre o ato de escrever.

“Escrever não é uma tarefa simples. Tampouco é um dom que apenas alguns iluminados possuem. Ninguém nasce sabendo escrever, mas todos podem aprender a produzir bons textos, desde que sejam bem orientados para fazê-lo e se empenhem. No entanto, ninguém aprende a escrever de repente, como num passe de mágica; ao contrário, o aprendizado da escrita é um processo longo, que dura para além da escola. Para escrever é preciso algum domínio do conteúdo e do gênero a que pertence o texto em questão. Também é necessário considerar a situação de comunicação, pensar na forma geral de organização do texto, na construção de períodos e na escolha de palavras adequadas. Como se isso não bastasse, há ainda as quase infindáveis regras gramaticais e ortográficas. Tudo isso exige planejar, escrever, revisar e, por vezes, reescrever o texto mais de uma vez. É por isso que, em alguns momentos, sentimos certo desconforto diante de uma folha de papel em branco. Algumas vezes, você pode até saber o que é escrever, mas se atrapalha na hora de organizar as ideias no papel. Outras vezes, o assunto sobre o qual tem de escrever está tão distante das suas preocupações que você também não tem muito pique para a empreitada.

É preciso que a gente veja algum sentido em escrever, que pode ser desde afirmar nossas ideias e posições sobre determinado tema, reivindicar algo que nos é de direito, criar mundos ficcionais que falem um pouco dos dramas humanos, até saber que estamos meramente exercitando algum aspecto da escrita para fazer algumas coisas citadas. Caso contrário, não há vontade e empenho que sobrevivam.

Muitas vezes, para obtermos certo prazer na vida, é necessário algum esforço, ou, no mínimo, trabalho. Assim acontece também com o ato de escrever. Encontrar as palavras certas, o melhor jeito de encadeá-las, a trama adequada de um texto pode ser a fonte de grande satisfação. Quem que não gosta de narrar uma boa história, argumentar solidamente, expor as ideias com clarezas e desenvoltura, de forma a convencer os interlocutores a respeito da própria opinião? Será que existe alguém que não goste de conversar sobre um assunto do qual entenda bastante ou que não goste de admirar algo muito bom que tenha feito? Escrever um bom texto pode ser uma dessas coisas que, depois, podemos ficar admirando [...].

A escrita não é só um ato de expressão de ideias, pois para escrever somos obrigados a organizar nossas ideias e, nesse processo, pensamos mais sobre elas, percebemos relações que não percebíamos antes, aprendemos coisas novas e, dependendo do tema sobre o qual escrevemos, ainda desenvolvemos nosso senso crítico” [...] (Jaqueline P. Barbosa. In: SD: artigo de opinião).

Por que trabalhar com a dissertação escolar?

Primeiramente, convém esclarecer a você, aluno, nossa posição com relação aos textos dissertativos. Entendemos a dissertação como um gênero escolar, que circula muitas vezes em ambientes extramuros, ou seja, não circula apenas dentro da escola. Podemos encontrá-la, por exemplo, em jornais semanais (como a Folha de S. Paulo, na seção

FOVEST), em manuais para o vestibulando, em coletâneas de textos dissertativos divulgados pelas universidades, etc.

Tendo em vista a circulação da dissertação para além do ambiente escolar, nossa escolha em trabalhar com esse gênero escolar deve-se, principalmente, ao fato de sua exigência em determinados exames, tal como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares.

Nosso objetivo

Caro aluno, nosso intuito, ao propor essa SD, é ajudá-lo a produzir e a compreender, de modo eficaz, as dissertações que circulam na sociedade (especialmente, no contexto escolar). Com esse objetivo, vamos iniciar nossos comentários por meio de comparações entre alguns gêneros discursivos que apresentam diferenças, mas também semelhanças. Vamos trabalhar, em síntese, com quatro textos. Eles abrem nosso primeiro módulo.

MÓDULO 1- APRESENTANDO OS TEXTOS

TEXTO 1 COTAS DE RACISMO

Não resta dúvida de que o racismo está entre as mais graves chagas das sociedades contemporâneas. Precisa ser combatido com vigor por qualquer Estado que se queira democrático. Mas, quando se debatem os melhores meios para fazê-lo, desaparece todo consenso.

O documento oficial que o Brasil levará para a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a realizar-se em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro, por exemplo, propõe a adoção de cotas para negros nas universidades públicas. Essa medida contraria posições do Ministério da Educação. O relatório, que foi elaborado por um comitê preparatório para a conferência, nomeado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, não tem força de resolução, mas serve para orientar políticas de governo.

Esta *Folha* também se opõe à criação de cotas. No plano teórico, a medida equivale a tentar reparar uma injustiça criando outra, manobra que raramente dá certo. O combate às diferenças socioeconômicas entre brancos e negros não pode levar à suspensão, ainda que temporária, do sistema de ingresso na universidade baseado no mérito do candidato.

Não bastasse essa grave distorção de princípio, as políticas de ação afirmativa com cotas raciais esbarram em sérias dificuldades práticas. Como definir um negro no Brasil? A menos que se queira reeditar a nada enaltecida experiência de criar órgãos de Estado especializados em classificação racial, não há meio de dizer quem é o quê. O IBGE, por exemplo, utiliza o critério da autodefinição, que, no fundo, é o único democrático. Se um branco disser ao recenseador que é negro, assim será considerado pelo instituto. O que impediria alguém de declarar-se negro para ter acesso às cotas?

O sistema de promoção por mérito tal como existe está longe de perfeito, mas é muito superior aos de castas que vigoraram no passado (*Folha de S. Paulo*, 23/08/2001).

TEXTO 2 RACISMO

É de estranhar a posição da *Folha* no editorial “Cotas de racismo” (Opinião, pág. A2, 23/8). Embora seja um jornal de vanguarda e de mérito indiscutível na abordagem das questões nacionais, a *Folha* ainda não consegue extrapolar a visão viciada da nossa injusta estrutura com relação ao racismo cordial brasileiro. De que vale reconhecer o problema e ao mesmo tempo combater as soluções? De que vale criticar uma solução e não mostrar uma alternativa? Será que o jornal adotou o estilo demagógico típico dos políticos, que conhecem os problemas, mas não se dedicam à construção de uma nova realidade? Ou acredita que a

simples conscientização seja a solução? Por que não partir para uma ação – e para uma ação afirmativa? Se a discriminação é uma ação real negativa, por que não torná-la em uma ação positiva? Se o jornal adota a visão bidimensional americana (“*black or white*”), por que não adotar a solução americana? O negro brasileiro está na situação em que está porque não tem mérito para competir? Não é competitivo porque não tem educação? Não tem educação porque não tem condições de investir nos estudos? Na prática, encontra-se dificuldade para definir um negro no Brasil. Ora, no racismo cordial brasileiro, nunca houve essa dificuldade para discriminar. Por que há agora para beneficiar? (F. C. S. (Londrina, PR), “Painel do Leitor”, *Folha de S. Paulo*, 24/08/2001).

TEXTO 3 EM DEFESA DAS COTAS

Estudo na Universidade de São Paulo (USP) desde 1985. Sou formado em História, sou mestre em Cinema e, atualmente, faço doutorado na mesma área. Centenas de outros já trilharam esse percurso. O que poderia fazer desse caso algo digno de nota nesta revista?

Provavelmente uma coisa: sou negro.

Para a maioria dos leitores, minha história é um exemplo de que sempre “é possível chegar lá”, desde que haja esforço e determinação. Eu não vejo as coisas assim. Sou uma exceção às regras perversas que regem a vida de negros e negras neste país.

Isso ficou evidente desde o primeiro dia em que cheguei à universidade. Fui praticamente o único estudante negro nas salas de aula. E nunca tive um professor negro. Em compensação, cruzei com centenas de negros limpando salas, cuidando dos jardins da universidade, servindo café e atuando em outros serviços em tese menos qualificados. Seriam essas tarefas o indício de que os negros são piores do que os brancos? Evidentemente não. Apenas revelam o fato de que o Estado e a sociedade no Brasil continuam impedindo que os negros construam uma história diferente. Mesmo depois da abolição.

Como podemos ser livres se, no supermercado ou nas portas giratórias dos bancos, somos tratados como “suspeitos até que se prove o contrário”? Como conseguir oportunidades profissionais numa sociedade que nos vê como seres inferiores, cidadãos de segunda linha?

A resposta a essas perguntas é complexa e passa inevitavelmente pela criação de uma política de cotas para os negros nas universidades, no serviço público e até na publicidade. Hoje, ser negro significa ocupar um papel predeterminado na sociedade. E mais: quem operou essa discriminação foi o próprio Estado e seus representantes. Foi a própria sociedade brasileira, por meio de suas instituições ou com o apoio delas, que seqüestrou meus ancestrais da África e os transformou em um insumo barato. Assim como foram as políticas estatais que, após a abolição, inviabilizaram toda forma de reparação oficial pelos quase 400 anos de escravidão, jogando milhões de pessoas das senzalas para as ruas, da escravidão para o desemprego ou para as garras de patrões que nunca deixaram de tratá-las como seus “negrinhos” e suas “negrinhas”.

Foi também o Estado brasileiro que tentou nos transformar em uma “Terra Nostra” embranquecida, já que, como pregavam diversos intelectuais no final do século XIX, o Brasil não seria desenvolvido enquanto fosse habitado por negros. Mais tarde, esse racismo foi disfarçado em nome de uma falsa democracia racial, cujo único objetivo tem sido procurar conter a revolta de negros – tentando fazer crer que aqui não há racismo.

Para cada negro que conquista algum espaço no mercado de trabalho, milhões vagam na mais completa desesperança. De quem é a culpa por essa situação?

Por isso, defendo a política de cotas, uma forma legítima de fazer com que o Estado brasileiro assuma que é o principal responsável pelo racismo no país e tome medidas efetivas para sanar seus efeitos. Não tenho a mínima ilusão de que as cotas – seja na

universidade, no serviço público ou na publicidade – signifiquem a resolução definitiva dos problemas enfrentados pelos negros. Sei que esse sistema é um paliativo necessário para que seja possível, pelo menos, começar a superar séculos de opressão e exploração que foram impingidos aos negros pela sociedade brasileira.

Essa política não é um favor. Muito menos uma ação que irá desqualificar o negro ou a negra que porventura ingresse na USP, por exemplo, através desse sistema. Não se trata, portanto, de um empurrãozinho. É um dever de o Estado reparar, de todas as formas possíveis, a sua ação racial deletéria realizada ao longo de cinco séculos.

Não aceito o argumento de que o sistema de cotas ameaça a qualidade de ensino, como dizem os opositores da idéia dentro da universidade. Não acredito que o filtro que é colocado hoje na porta da universidade seja uma garantia de qualidade. É, sim, uma garantia de homogeneidade social. Uma tentativa de fazer da universidade um espaço exclusivo para a elite.

Por fim, defendo que as cotas sejam aplicadas de acordo com a presença populacional de negros e negras em cada região. Em São Paulo, por exemplo, os negros deveriam ocupar cerca de 31% das vagas. Em Salvador, na Bahia, eles teriam direito a 80%. Eis aí uma pequena parcela da enorme dívida que nunca nos pagaram (Wilson da Silva, coordenador executivo do Núcleo de Consciência Negra na USP. In: *Superinteressante*, julho, 2001).

TEXTO 4: Cotas: saída Governamental

No ano de 2002, foi proposta na Assembléia Nacional a criação de cotas universitárias para alunos negros. O governo brasileiro mostrou novamente que gosta de soluções baratas, fáceis e polêmicas, pois aceitou esse projeto racista. As universidades federais e estaduais agora são obrigadas a reservar parte de suas vagas para estudantes negros, independentemente de suas notas.

Esse projeto é equivocado e medíocre. O vestibular foi criado para selecionar os melhores estudantes mediante um único critério-seu desempenho na prova. Impedir a entrada de alunos melhores nas universidades apenas pelo fato de não serem negros vai contra o propósito do vestibular.

Outro ponto a se considerar: o projeto é inconstitucional. Somos todos iguais perante a lei, que não considera raça, religião ou sexo. O projeto das cotas mostra a divisão das raças- os negros são diferentes do resto dos homens, para precisarem das cotas.

Muitos podem afirmar que os negros merecem oportunidades iguais, as quais, atualmente, lhes são negadas. Mas as cotas não representam oportunidades iguais, representam uma saída governamental para evitar gastos maciços com a educação, outros podem afirmar que o vestibular é ineficiente, pois pode ser manipulado. Realmente, o vestibular não é perfeito, mas a política de cotas apenas aumentará a ineficiência do vestibular.

Ações afirmativas, como a política de cotas, são utilizadas pelo governo para evitar gastos, angariar votos e dar a impressão de que o governo preocupa-se com as “causas sociais”: um prato cheio de deputados, senadores, presidentes e todos os outros políticos. (*Estudante*)

ATIVIDADES

1) O infográfico abaixo mostra os diferentes agrupamentos discursivos que circulam na sociedade. A partir desses comentários, nós podemos notar que os gêneros dos textos 1, 2, 3 e 4 pertencem ao seguinte agrupamento:

() narrar () descrever/ prescrever () expor () relatar () argumentar

Infográfico 1 (extraído de Dolz e Schneuwly)

Domínios de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anekdota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembléia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...

Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbetes Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomadas de nota Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência ...
Instruções e prescrições Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...

2) Depois de lidos os textos, associe-os, adequadamente, aos parênteses abaixo:

() artigo de opinião () carta de leitor () editorial () dissertação

3) Os quatro textos possuem situações de produção diferentes, são constituídos por situações de interação diferentes. Sabemos que tais situações são caracterizadas por diversos elementos, como aqueles citados na primeira coluna do quadro a seguir. Então, vamos completar o quadro para tornar explícito nosso conhecimento sobre o contexto de produção dos textos 1, 2, 3 e 4.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	
Autor				
Função social do autor (médico, professor, pai...?)				
Imagem que o autor tem de seu destinatário				
Tema				
Locais e/ou				

veículos onde o texto possivelmente circulará				
Objetivo do autor do texto				

4) Observe, estudante, o plano textual global dos gêneros referentes aos textos 1, 2, 3 e 4. Podemos notar que o _____ não possui assinatura de seu produtor, pois os textos referentes a esse gênero sempre apresentam a opinião do jornal sobre determinado tema. O _____ e a _____, por sua vez, apresentam assinaturas, porque referem-se a opiniões pessoais, que não refletem necessariamente a opinião do jornal onde foram veiculados. Por fim, a _____ quase sempre é produzida em situações escolares, a partir de uma proposta solicitada por um professor de Língua Portuguesa, mais especificamente, no Ensino Médio, na subdisciplina intitulada Produção de textos.

5) Caro aluno, você já observou que tipos de textos podemos encontrar em um jornal? Seria possível identificar, através da estrutura discursiva, quais os gêneros que estão na seção dedicada a emitir opinião? Cite alguns.

6) Atualmente, as dissertações escolares ganharam o mundo externo e são publicadas em cadernos/livros/ seção Fovest da Folha de São Paulo, etc. Você poderia deduzir por que motivo textos notadamente escolares são divulgados na imprensa? Você conhece algum suporte em que dissertações são publicadas?

7) Apesar das diferenças que os gêneros textuais (editorial, carta de leitor, artigo opinativo, dissertação) apresentam, podemos identificar semelhanças por serem gêneros do mesmo agrupamento. O quadro a seguir retoma aspectos que são próprios dos gêneros argumentativos e que, dessa forma, também aparecem nos textos selecionados acima. Então, vamos completar o quadro para observar quais são essas partes.

	<i>Cotas de racismo</i>	<i>Racismo</i>	<i>Em defesa das cotas</i>	<i>Cotas: saída governamental</i>
Questão discutida				
Posição rejeitada pelo autor				

Posição defendida pelo autor				
Argumentos que sustentam a posição do autor				
Argumentos que sustentam a posição contrária à do autor.				
Conclusão final				

8) Releia o primeiro e segundo parágrafos do texto 3. Observe atentamente a voz do enunciador do texto para que possamos refletir sobre o seguinte questionamento: é possível, apenas a partir dos dados citados nessa parte, inferir qual será o posicionamento do enunciador sobre o tema? Baseando-se apenas nesses dados, você acredita que o autor é contra ou a favor da adoção de cotas para negros na universidade pública? Como você chegou a essa conclusão?

Argumentando...

Vamos pensar

- Por que e para que argumentamos?
- Sobre quais assuntos argumentamos?

Observe as afirmações abaixo:

1. A terra gira em torno do Sol.
2. A bactéria é um ser vivo.
3. O filme Cidade de Deus concorreu ao Oscar de melhor filme estrangeiro, mas não ganhou.
4. O governo federal encaminhou ao Congresso projeto de lei que estabelece novos critérios de acesso ao ensino universitário.

As duas primeiras frases afirmam verdades científicas que, levando em conta os conhecimentos científicos acumulados até os dias de hoje, podem ser comprovadas,

Assim, não cabe contestá-las ou argumentar a favor ou contra. Pode-se, no máximo, explicar o movimento de translação e por que a bactéria é um ser vivo.

As duas outras frases dizem respeito a fatos ocorridos, diante dos quais também não cabe nenhum tipo de contestação, pois o filme concorreu e não ganhou e o governo encaminhou um projeto de lei ao Congresso. Nos quatro exemplos temos então fatos que não podem ser refutados.

Entretanto, em relação aos dois últimos fatos, podemos considerar: foi injusto (ou justo) o filme brasileiro ter perdido o Oscar? O projeto que o governo encaminhou é equivocado ou é uma medida necessária?

Diante dessas perguntas cabem contestações, refutações, opiniões diferentes. São afirmações que não dizem respeito a fatos inquestionáveis, mas sim a opiniões. Ora, em matéria de opinião, como cada um pode ter uma posição diferente diante dessas questões, só é possível **argumentar**. E argumentar é mais do que simplesmente dar opinião sobre algo – é sustentá-la com razões, evidências, provas, dados etc. que dão suporte à idéia defendida. Assim, para convencer alguém de que certas posições, idéias ou teses são as mais acertadas ou adequadas, argumenta-se.

Hora de polemizar!

Toda argumentação envolve uma questão controversa ou polêmica. Uma questão controversa é aquela para a qual não há uma resposta única, isto é, perante ela é possível assumir diferentes posicionamentos.

Há questões controversas que afetam um grande número de pessoas e há algumas que são mais particulares, pois interessam apenas a um reduzido número de pessoas. Por exemplo, tomar uma posição sobre se você deve ou não parar de estudar para cumprir os horários de um novo trabalho seria uma questão particular, e por isso dificilmente se tornaria tema de um artigo de opinião de um jornal ou tema de uma dissertação a ser desenvolvido em um exame vestibular, por exemplo. Neste caso, seria possível alguém escrever um artigo ou uma dissertação discutindo essa questão com algo do tipo “Trabalho ou Escola?”.

Assim, o texto dissertativo discute questões controversas (polêmicas), que podem incidir sobre temas políticos, sociais, científicos e culturais, de interesse geral e atual, que afetem direta ou indiretamente um grande número de pessoas, e procura respondê-las. Normalmente essas questões surgem a partir de algum fato acontecido e noticiado.

Vejamos alguns exemplos de questões controversas que foram discutidas na imprensa em geral nos últimos tempos:

- A principal função da escola média deve ser preparar o jovem para o mundo do trabalho?
- O Brasil deve permitir a livre produção de alimentos transgênicos?
- A clonagem humana deve ser permitida?
- O hip hop poderá vir a ser um MST urbano?
- O aborto deve ser legalizado?
- A existência de cotas nas universidades para alunos provenientes de escola pública é justa?
- A falta de informação é a grande responsável pela alta incidência de gravidez na adolescência?

Essas questões são realmente controversas? Por quê?

Lembre-se que uma questão polêmica tem, sempre, duas ou mais posicionamentos. **Por exemplo**, diante da questão “*A principal função da escola média deve ser preparar o jovem para o mundo do trabalho?*” são possíveis dois posicionamentos:

1º: A principal função da escola média deve ser a preparação para o mundo do trabalho, pois a maior preocupação dos jovens de hoje é saber se terão um emprego no futuro. Dessa forma, a escola estaria atendendo a uma demanda da sociedade.

2º: A principal função da escola média não deve ser a preparação para o trabalho, mas somente a ampliação do universo cultural dos alunos, como parte indispensável de uma formação como pessoa humana e cidadão, o que também acaba se revertendo para o mundo do trabalho. A formação específica para o trabalho deve caber aos cursos técnicos e profissionalizantes.

Reconhecendo posições e argumentos favoráveis e contrários

Leia os fragmentos A e B e responda às perguntas para cada um deles:

Texto A

“Minha cidade tem um grande fluxo de turistas, porém estamos com um caso polêmico: a construção de um grande aeroporto aqui. Algumas pessoas são a favor e outras, contra. Do meu ponto de vista sou a favor, pois com o novo aeroporto, virão mais turistas, haverá mais empregos e mais lucro”.

Texto B

“Sou contra a construção do aeroporto em minha cidade porque seria preciso destruir muitas lavouras para o local da construção. Concordo que o aeroporto propiciaria ao povo da cidade o lazer a um custo acessível, mas não concordo com a destruição de nossas lavouras”.

a) Qual é a questão polêmica?

b) Quais as palavras que marcam a tomada de posição nos textos?

c) Qual a palavra que indica a introdução de argumentos?

d) Quais os argumentos?

MÓDULO 2: MECANISMOS ENUNCIATIVOS/DISTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES VOZES EM TEXTOS OPINATIVOS

Ao ler os textos você pôde perceber que há diferentes perspectivas na sociedade sobre o tema em questão: as cotas na universidade. Você percebeu como elas estão em relação polêmica umas com as outras? Isso demonstra que a linguagem é sempre heterogênea, ou seja, há sempre concepções diferentes atravessando um discurso, o discurso do outro se apresenta no discurso deste. No texto, podem ressoar duas vozes: aquela que defende uma idéia, um fato e aquela que se opõem a este posicionamento. São duas vozes,

dois pontos de vista ressoando. Esses pontos de vista diversos se originam nas diferentes formações sociais da sociedade, portanto, são pontos de vista sociais.

Agora que já sabemos que todo enunciador gerencia as vozes presentes na sociedade, vamos relacionar a qual voz o enunciador está se referindo nos seguintes trechos que foram retirados dos textos 1, 2, 3.

1) TEXTOS 1 e 4

- A) Voz do IBGE
- B) Voz oficial
- C) Voz contra a adoção de cotas para negros na universidade pública
- D) Voz a favor da adoção de cotas para negros na universidade pública

() O documento oficial que o Brasil levará para a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a realizar-se em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro, por exemplo, propõe a adoção de cotas para negros nas universidades públicas.

() Como definir um negro no Brasil? (...) O que impediria alguém de declarar-se negro para ter acesso às cotas?

() (...) utiliza o critério da autodefinição, que, no fundo, é o único democrático. Se um branco disser ao recenseador que é negro, assim será considerado pelo instituto.

() Não resta dúvida de que o racismo está entre as mais graves chagas das sociedades contemporâneas. Precisa ser combatido com vigor por qualquer Estado que se queira democrático.

() Muitos podem afirmar que os negros merecem oportunidades iguais, as quais, atualmente, lhes são negadas.

II) TEXTO 2

- a) Voz dos leitores
- b) Voz contra a adoção de cotas para negros na universidade pública
- c) Voz a favor da adoção de cotas para negros na universidade pública
- () Na prática, encontra-se dificuldade para definir um negro no Brasil.
- () Ora, no racismo cordial brasileiro, nunca houve essa dificuldade para discriminar. Por que há agora para beneficiar?
- () Será que o jornal adotou o estilo Demagógico típico dos políticos, que conhecem os problemas, mas não se dedicam à construção de uma nova realidade?

III) TEXTO 3

- a) Voz de pessoas racistas
- b) Voz dos negros
- c) Voz contra a adoção de cotas para negros na universidade pública
- d) Voz a favor da adoção de cotas para negros na universidade pública

() Foi a própria sociedade brasileira, por meio de suas instituições ou com o apoio delas, que seqüestrou meus ancestrais da África e os transformou em um insumo barato.

() Não acredito que o filtro que é colocado hoje na porta da universidade seja uma garantia de qualidade. É, sim, uma garantia de homogeneidade social. Uma tentativa de fazer da universidade um espaço exclusivo para a elite.

() Como podemos ser livres se, no supermercado ou nas portas giratórias dos bancos, somos tratados como “suspeitos até que se prove o contrário”?

() Essa política não é um favor. Muito menos uma ação que irá desqualificar o negro ou a negra que porventura ingresse na USP, por exemplo, através desse sistema. Não se trata, portanto, de um empurrãozinho.

2) Você encontrou outras vozes presentes nos textos? Em caso afirmativo, cite a quem se referem algumas dessas vozes e o que elas afirmam.

3) Um mesmo assunto pode ser discutido de formas diferentes, conforme o contexto de produção, ou seja, um texto é elaborado a partir da formação e papel social do autor, da imagem que este tem de seu destinatário (leitor ou interlocutor), do veículo através do qual circulará e do objetivo do autor. Portanto, todo contexto de produção pode influenciar as escolhas linguísticas e discursivas realizadas pelo enunciador. A atividade a seguir nos mostrará como realmente podemos abordar um mesmo assunto de maneiras diferentes a partir da situação de produção.

Você é a favor ou contra o estabelecimento de cotas para negros nas universidades públicas? Produza um texto para cada contexto de produção, emitindo sua opinião sobre o assunto. Lembre-se que suas escolhas linguísticas e discursivas serão diferentes em cada situação, pois esta não é a mesma nas duas propostas.

☀ Seu melhor amigo, que mora numa cidade distante, mandou a você uma carta pessoal e comentou sobre as cotas para negros na universidade, perguntando qual sua opinião sobre o assunto. No entanto, ele apresenta um ponto de vista diferente do seu. Escreva uma carta a ele, expondo sua opinião.

☀ Você leu um artigo de opinião no jornal de sua cidade, que discutiu de uma forma muito interessante e persuasiva, o assunto ‘cotas para negros na universidade pública’. O autor do artigo apresentou a mesma opinião que você possui sobre o assunto. A partir dessas considerações, produza uma carta a ser direcionada ao jornal, mostrando seu posicionamento quanto ao próprio artigo e ao tema abordado nele.

☀ Você pode, ainda, reler sua dissertação produzida antes da aplicação desta SD e tentar reescrevê-la. Após identificar os problemas encontrados, reescreva os trechos de modo a torná-los mais claros e coesos. No momento de reescrevê-los, você pode, além de substituir elementos, introduzir ou explicitar idéias de modo a garantir que o sentido desejado pelo autor possa ser recuperado.

PARA PENSAR...

- Todos os textos opinativos são assinados pelo seu produtor?
- A opinião do enunciador em cada texto refere-se sempre à sua opinião?
- Há diferenças entre os textos presentes nas seções de opinião de um jornal? E há diferenças entre um mesmo gênero discursivo publicado em diferentes jornais ou revistas? Se você encontrou diferenças, quais são elas? Você já encontrou dissertações divulgadas em revistas/jornais? Com que objetivo tal fato ocorre?

NÃO VAMOS ESQUECER:

- Um texto é determinado pela época e local em que foi produzido.
- Todo texto é produzido por um autor que possui uma imagem de quem é seu leitor/destinatário. Ex: Qual é a imagem que você tem de seu professor, quando escreve uma dissertação?
- Todo autor/enunciador possui um objetivo ao produzir um texto.
- Uma mesma pessoa pode expressar-se de modo diferente linguística e discursivamente conforme seu papel social num determinado ato comunicativo.

- A seguir, trouxemos mais algumas informações sobre o texto dissertativo:

Dissertação é um texto que se caracteriza pela exposição, defesa de uma idéia que será analisada e discutida a partir de um ponto de vista. Para tal defesa o autor do texto dissertativo trabalha com argumentos, com fatos, com dados, os quais utiliza para reforçar ou justificar o desenvolvimento de suas ideias. Organiza-se, geralmente, em três partes:

- Introdução** - onde você explicita o assunto a ser discutido, com a apresentação de uma idéia ou de um ponto de vista que pretende defender.
- Desenvolvimento ou argumentação** - em que irá desenvolver seu ponto de vista. Para isso, deve argumentar “a favor de” ou “contra a”, fornecer dados, trabalhar exemplos, se necessário.
- Conclusão** - em que dará um fecho coerente com o desenvolvimento e com os argumentos apresentados. Em geral, a conclusão é uma retomada da idéia apresentada na introdução, agora com mais ênfase, de forma mais conclusiva, onde não deve aparecer nenhuma idéia nova, uma vez que você está fechando o texto.

Não se esqueça: O texto dissertativo argumentativo destina-se ao chamado "leitor universal", ou seja, a qualquer pessoa que tenha acesso a ele. Devem ser textos abrangendo conceitos amplos, genéricos, evitando particularizar situações. As construções mais adequadas, procurando evitar-se a 1ª pessoa do singular, seriam:

"Notamos que grande parte dos brasileiros..."

"Observa-se que uma parcela da população..."

MÓDULO 3: ANALISANDO A COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

Vamos buscar a interpretação global dos textos?

Texto 3: Em defesa das cotas

1) O texto em análise é de autoria de Wilson da Silva, coordenador executivo do Núcleo de consciência negra da USP. Foi publicado na Revista Superinteressante na seção Superpolêmica. Agora observe atentamente o título do texto e infira: é possível de antemão prever qual será a posição do enunciador em relação a este tema tão controverso: distribuição de cotas nas universidades públicas para alunos negros. Como você chegou a sua conclusão? Por quê?

2) No 4º parágrafo há um trecho no qual fica evidente a posição tomada por Wilson da Silva. Grife-o ou transcreva-o. A expectativa do leitor do texto foi aí confirmada? Explique sua opinião.

3) No 5º parágrafo, tentando justificar a defesa das cotas para alunos negros, Wilson Silva usa de um recurso bastante comum ao tentarmos convencer o interlocutor. Trata-se da argumentação pela exemplificação. Qual é o exemplo utilizado?

4) Nós, leitores do texto **Em defesa das cotas**, publicado numa revista de ampla circulação nacional, evidentemente, ficaremos nos perguntando por que o autor argumenta **a favor das cotas para negros**. Nos parágrafos finais deste texto, a partir do 6º, Silva justifica o porquê de seu ponto de vista. Ao argumentar não podemos apenas emitir uma opinião, sob pena de não atingirmos a adesão do leitor/interlocutor. Essa operação de justificativa é importantíssima nos gêneros do grupo do argumentar, uma vez que através delas encaminhamos o leitor à conclusão pretendida. Procure reler atentamente o texto e apresente as justificativas para esta questão.

6º

parágrafo: _____

7º

parágrafo: _____

8°

parágrafo: _____

5) No 8°, 9° e 10° parágrafos o autor, prevendo opiniões contrárias às dele, refuta essas possíveis questões. É como se Silva imaginasse um interlocutor questionando, contra-argumentando-o. Temos, neste caso, temos a dialogicidade da linguagem. Caro aluno, em síntese o dialogismo vê linguagem como ação; implica elaboração da atividade mental reflexiva; interação social, relação com o outro (sujeito do discurso, negociação; produção de sentido (uma construção dialógica).

9° parágrafo: contra-argumentação:

10° parágrafo: contra-argumentação

11° parágrafo: contra-argumentação:

6) Localize, no texto, a passagem em que a opinião (ponto-de-vista, tese) do enunciador fica mais explícita. Você concorda com esta opinião? Procure justificá-la por escrito em um parágrafo argumentativo no qual sua opinião esteja evidenciada.

AGORA VAMOS NOS DETER NO PLANO GLOBAL DO TEXTO COTAS DE RACISMO, EDITORIAL DA FOLHA DE S. PAULO, PUBLICADO EM 22/8/2003. PLANO GLOBAL, EM SÍNTESE, É A DISTRIBUIÇÃO DO CONTEÚDO SEMÂNTICO DO TEXTO.

1) Você seria capaz de prever qual será a posição do jornal Folha de S. Paulo a respeito da questão? Anote abaixo o que você pensa que o jornal diria a respeito desta polêmica.

2) No 3º parágrafo deste texto, explicitamente, a instituição coloca-se contrária à criação de cotas para negros no ensino superior. Você conseguiu prever esta opinião do jornal? Comente sobre sua premissa.

3) A Folha elenca três argumentos para a defesa de sua tese. Eles direcionam o leitor para a crença de sua verdade. Explícite-os.

Argumento1:

Argumento2:

Argumento

3: _____

4) Qual dos três argumentos você considera mais convincente? A ordem em que eles apareceram é um reflexo de sua força pelo enunciador. Suponhamos que você pudesse mudar a ordem dos argumentos como os apresentaria?

5) O plano geral do texto **Racismo (texto 2)** (carta do leitor Flademir Candido da Silva de Londrina- PR) apresenta-se de determinada forma. Procure enumerar a sequência das idéias apresentadas no texto.

- () Critica o jornal por, na opinião do leitor, ter uma visão viciada e injusta.
- () Compara o jornal aos políticos brasileiros: demagogia
- () Admite ser o jornal *Folha de S. Paulo* uma empresa de grande prestígio nacional.
- () Ironicamente, o autor dirige-se ao jornal atribuindo-lhe a resolução dos problemas apenas à conscientização.
- () Diz que o jornal sabe da existência do problema (negros/cotas/racismo) e nada faz para minorar o problema.
- () Flademir, através de questões retóricas (irônicas), e, de forma bastante interativa, dirige-se ao jornal, arguindo-o.

6) Por que o leitor, no 1º período do texto, diz ser-lhe estranha a posição do jornal sobre o fato? Qual o trecho que confirma esta estranheza?

Vamos estudar o plano global da dissertação estudantil?

1) Qual a tese central da dissertação Cotas: Saídas Governamentais?

2) Quais argumentos o estudante utiliza para levar seu destinatário a convencer-se?

3) A que conclusão nos conduz o aluno do 2º ano do Ensino Médio?

4) Estamos diante de um bom exemplar de dissertação escolar. Por quê? Procure justificar baseando-se na teoria discutida até o momento.

→ **Passemos, agora, a leitura de um texto publicado na revista Pais & Teens sobre o uso do *piercing* pelos jovens**

Não

O uso do *piercing* me passa a idéia do “ter que ter”, do ter que usar “ porque minha tribo está usando”.Algo como a caneta Montblanc para os executivos.

Mesmo pensando na questão por um ângulo puramente estético, o *piercing* não me agrada.Eu ainda prefiro, por exemplo, os inúmeros aros no pescoço das africanas, ou os ossos e argolas dos poucos índios que restam.Além de me parecerem mais consistentes em sua beleza particular,tais efeitos têm significado cultural que ultrapassam uma fase de vida.

Sabemos que nossas tribos adolescentes não duram mais que alguns anos e que cada indivíduo deverá se inserir em muitas outras “tribos” ao longo de sua vida. As cicatrizes permanentes que os fetiches adolescentes dos últimos tempos têm acarretado (tatuagens, *piercings* ou cicatrizações) aumentam a responsabilidade dos adultos, no sentido de reforçar no jovem a afirmação e o compromisso consciente com suas escolhas, além do imediato e dos modismos, mesmo que seja um simples *piercing* (simples mesmo?). Tais escolhas

passam também pelas questões relativas à saúde, hoje cada vez mais entendida como um valor cultural. Também me parece que, além de deixar uma marca indelével, o *piercing* – dependendo do lugar que foi colocado – não é propriamente higiênico.

Alguns entendem o uso de enfeites perfurando o corpo como manifestação do antagonismo próprio do adolescente, questionamento ou crítica à sociedade, ou tentativa de chorar. Para mim, isso carece de solidez: tem mais jeito de regras e normas, ou apego exagerado ao modismo. O espírito transformador e crítico é a colaboração mais rica que a juventude tem para dar à sociedade. Sociedade que pede, hoje, atitudes prioritárias em relação à AIDS, às drogas e à responsabilidade social, por parte de jovens mais autônomos e mais conscientes.

Afinal...eu não gostaria que minhas filhas usassem *piercings*, porque é um símbolo que definitivamente não me atrai. Mas como essa é uma opinião pessoal, se alguma delas insistir em pendura-los pelo corpo, eu de minha parte vou continuar usando a Bic, ou outra qualquer que estiver à mão (Pais & Teens, nº 3).

Piercing: adorno de metal que se coloca no nariz, no rosto, na sobrancelhas, no ouvido, nos mamilos e em outras partes do corpo.

Fetiche: objeto ou pessoa a quem se venera às cegas.

Indelével: que não se pode apagar.

VAMOS COMPREENDER MELHOR ESSE TEXTO?

1) O texto está estruturado em cinco parágrafos. No 1º deles, o autor expressa sua opinião sobre o tema, comparando o uso do *piercing* entre jovens ao uso da caneta Montblanc entre os executivos. Afinal, para o autor, o que significa o uso do *piercing* ou o uso desse tipo de caneta?

2) Depois de apresentar seu ponto de vista, o autor procura fundamentá-lo com *argumentos*. Para isso cria três parágrafos de *desenvolvimento* de idéias e, em cada um, o autor trata dos *piercing do ponto de vista estético*. Qual é a sua opinião dele?

3) No 3º parágrafo, o autor vê *dois tipos de perigo* que envolvem o uso de *piercing*. Quais são eles?

4) Há quem compreenda o uso de *piercing* como uma forma de a juventude expressar sua rebeldia contra os valores sociais. Teria o mesmo valor que tinham os cabelos compridos para os jovens dos anos 60, por exemplo. A) O autor concorda com esse ponto de vista?

b) Para ele, como o jovem poderia demonstrar de forma mais consciente seu desejo de transformação social?

5) Em textos argumentativos escritos, é comum haver uma *conclusão*, isto é, o fechamento das idéias do texto. Nela, geralmente o autor confirma seu ponto de vista, retomando alguns aspectos desenvolvidos anteriormente. Observe o último parágrafo do texto e responda:

a) O autor confirma nele sua opinião sobre o *piercing*, definida no 1º parágrafo. Por quê?

b) Mesmo defendendo esse ponto de vista, ele se mostra autoritário ou liberal em relação às opções das filhas?

6) Observe o tipo de linguagem empregado pelo autor.

a) Emprega-se a variedade padrão ou uma variedade não padrão?

b) Considerando que o texto foi escrito para uma revista lida por jovens (do ensino médio e superior), por pais profissionais ligados a jovens, como psicólogos e educadores, você considera a linguagem adequada? Por quê?

7) Neste último exercício do módulo 3, procure assinalar as características pertencentes ao gênero dissertação escolar.

() Pode ser redigido por estudante/coordenador/professor que trabalha numa instituição escolar.

() O texto opinativo pode ser estruturado em diferentes gêneros: cartas, artigos opinativos, dissertações escolares, etc.

() As resenhas, crônicas, artigos são modalidades de textos opinativos.

() Na dissertação há o desenvolvimento de argumentos e seus desdobramentos.

() A temática da dissertação é variada. O emissor/enunciador interpreta, julga e/ou explica um fato atual, polêmica ou filosófica.

() Frequentemente, a dissertação estrutura-se em três partes distintas: tese, antítese e síntese. Na 1ª o autor propõe os argumentos. Na 2ª confronta-os e, finalmente, na 3ª apresenta soluções para o problema discutido.

() Normalmente, o leitor privilegiado de uma dissertação é o professor que, em primeira instância, promoverá o debate e atuará como mediador da produção escrita.

→A seguir você vai ler um texto redigido por um estudante para o exame vestibular mineiro. O tema proposto era a **violência social**. Observe como o texto tem dificuldade de lidar com a **progressão**. Como a transcrição foi feita diretamente, sem nenhuma alteração, existem desvios das normas gramaticais da língua culta.

A SOCIEDADE EM DESARMONIA

A cada dia que passa a violência social aumenta. A sociedade não consegue viver em harmonia.

O que acontece com as pessoas, é que elas não conseguem chegar a um resultado comum. A agressão, tanto física como moral é mais uma rotina de nossos dias.

As constantes guerras, são imagens de total falta de conscientização com a vida do próximo.

A desarmonia entre os povos acarretará conseqüências trágicas sem qualquer benefício. As pessoas são egoístas só pensam em si mesmas, não se preocupam com o seu semelhante. No mundo de hoje há poucas pessoas que lutam por dias melhores.

Sendo assim, a tendência é o aumento da violência com resultados irreparáveis. As pessoas se afastam umas das outras a cada momento. Vivem assim em plena desarmonia.

(Apud Maria da Graça Costa Val, *Redação e textualidade*. SÃO PAULO: Martins Fontes, 1994)

A propósito do texto:

1) No 1º parágrafo , o autor do texto faz duas afirmações: a violência social aumenta e a sociedade vive em desarmonia.

a) Em qual dos parágrafos é desenvolvida a 1ª afirmação?

b) Na frase: “O que acontece com as pessoas, é que elas não conseguem chegar a um resultado comum”, a que tipo de resultado se refere a expressão **resultado comum**?

c) O autor, nesse desenvolvimento, apresenta as razões do aumento da violência social? Justifique.

2) Observe o 3º parágrafo:

a) São apresentadas as razões da desarmonia entre as pessoas?

b) São esclarecidas as conseqüências provocadas pela desarmonia entre os povos?

c) Identifique nesse parágrafo uma frase constituída por três orações que informam a mesma coisa.

3) Compare as idéias da conclusão do texto (o último parágrafo) com as idéias dos demais parágrafos. Existem diferenças substanciais?

4) Considerando que todo texto deve apresentar continuidade e progressão, como se comporta o texto em estudo:

a) Quanto à **progressão**? Há palavras que retomam idéias expressas anteriormente? Em caso afirmativo, dê exemplos.

b) Quanto à **continuidade**? O texto vai acrescentando, aos poucos, novas informações ou repete as mesmas do começo ao fim?

5) Reescreva os grupos de orações abaixo em um único período, empregando os conectores e eliminando as repetições: “O Brasil tem problemas. Os problemas do Brasil não acabam mais. Os problemas do Brasil se arrastam. Os problemas do Brasil parecem insolúveis. Existem soluções para os problemas do Brasil. É preciso que haja vontade política de resolver os problemas políticos do Brasil”.

Momento de reescrita: agora que você já conhece os elementos constitutivos do gênero dissertação escolar, reescreva seu texto atentando para tudo o que você aprendeu até agora. Atente, também, para o bilhete orientador deixado pela professora.

MÓDULO 4 : VAMOS ENTENDER OS MUNDOS DISCURSIVOS?

Agosto

O homem conhecido pôr seus inimigos como Anjo Negro entrou no pequeno elevador, que ocupou por inteiro com seu corpo volumoso, e saltou no terceiro pavimento do Palácio do Catete. Andou cerca de dez passos no corredor em penumbra e parou em frente a uma porta. Dentro, no modesto quarto, vestido com um pijama de listras, sentado na cama com os ombros curvados, os pés a alguns centímetros do assoalho estavam o homem que ele protegia, um velho insone, pensativo, alquebrado, de nome Getúlio Vargas.

O Anjo Negro, depois de tentar ouvir se algum ruído vinha de dentro do quarto, recuou, apoiando as costas numa das colunas coríntias simetricamente dispostas na balaustrada tetragonal de ferro que cercava o vão central do hall do palácio, àquela hora, silencioso e escuro. Deve estar dormindo, pensou.

Depois de certificar-se que não havia anormalidades no andar residencial do palácio, Gregório Fortunato, o Anjo Negro, chefe da guarda pessoal do Getúlio Vargas, desceu as escadas em direção ao gabinete da assessoria militar, no térreo, verificando, no caminho, se os guardas se mantinham nos seus postos, se o Palácio das Águias estava em paz. (...)

Tirou o revólver e o punhal que sempre carregava, colocou-os sobre a mesinha e sentou-se na cama, onde havia vários jornais espalhados.

Leu as manchetes, apreensivo. Aquele ano começara mal.(...)

Sobre a cama estava um exemplar de *Última Hora*, o único jornal importante que defendia o presidente. Na primeira página, uma caricatura de Carlos Lacerda. O artista, acentuando os óculos de aros escuros e o nariz aquilino do jornalista, desenhara um corvo sinistro trepado num poleiro. O Anjo Negro levantou o braço e cravou com força o punhal no desenho. A lâmina varou o jornal e os lençóis, perfurou o colchão, emitindo um som arrepiante ao raspar em uma das molas de aço.

Gregório colocou o revólver de volta no coldre da cintura e o punhal na bainha de couro. Vestiu o paletó e saiu do seu quarto.

Rubem Fonseca

1) O texto, evidentemente, pertence ao agrupamento dos gêneros do narrar. Explique por quê.

2) E o textos “**Em defesa das cotas**”, “**Racismo**” e “**Cotas de Racismo**” e “**Cotas: saída governamental**” pertencem a qual bloco de gêneros? Por quê?

Implicação X autonomia

1) No texto **Em defesa das Cotas**, logo no 1º parágrafo, aparecem verbos da 1ª pessoa. Veja: “**Estudo** na Universidade de São Paulo (USP) desde 1985. **Sou** formado em História, **sou** mestre em Cinema e, atualmente, **faço** doutorado na mesma área. Centenas de outros já trilham esse percurso. O que poderia fazer desse caso algo digno de nota nesta revista?

“Provavelmente uma coisa: **sou** negro.”

Assim sendo, há marcas evidentes que remetem ao produtor do texto. No texto **Cotas de Racismo**, editorial da Folha de S.Paulo, essas marcas do agente produtor da linguagem não aparecem. Qual é o efeito pretendido num e noutro caso?

Em defesa das cotas: _____

Cotas de Racismo: _____

Exercitando mais um pouco: Após a teoria, vamos à prática, utilizando os três textos do início desta seção? Relembrando: Texto 1: Cotas de Racismo, Texto 2: Racismo, Texto 3: Em defesa das cotas, Texto 4: Cotas: saída governamental.

	TEXTO 1	TEXTO 2	TEXTO 3	TEXTO 4
Implicado				
Autônomo				
Pertence ao mundo do Narrar				
Pertence ao mundo do Expor				
O texto está conjunto				
O texto está disjunto				

Algumas considerações sobre as Sequências Textuais

1) Dentro de um gênero (dissertação, por exemplo) podem existir diferentes seqüências textuais. Em uma carta pessoal, pode haver seqüências argumentativas,

descritivas, narrativas. Caro estudante, você considera que a seqüência predominante neste texto é:

- a) narrativa b) argumentativa
c) descritiva d) dialogal e) explicativa.

2) Evidentemente, em textos opinativos prevalecem seqüências argumentativas. Neste tipo de seqüência, podemos encontrar quatro fases: fase da premissa (dados) na qual se apresenta uma constatação inicial; fase de apresentação de argumentos, fase de apresentação de contra-argumentos e, por fim, a fase de conclusão. Vamos retomar, a título de exemplo, o texto **Racismo** publicado na seção de cartas de leitor.

“É de estranhar a posição da *Folha* no editorial “Cotas de racismo” (Opinião, p. A2, 23/8). Embora seja um jornal de vanguarda e de mérito indiscutível na abordagem das questões nacionais, a *Folha* ainda não consegue extrapolar a visão viciada da nossa injusta estrutura com relação ao racismo cordial brasileiro. De que vale reconhecer o problema e ao mesmo tempo combater as soluções? De que vale criticar uma solução e não mostrar uma alternativa? Será que o jornal adotou o estilo demagógico típico dos políticos, que conhecem os problemas, mas não se dedicam à construção de uma nova realidade? Ou acredita que a simples conscientização seja a solução? Por que não partir para uma ação – e para uma ação afirmativa? Se a discriminação é uma ação real negativa, por que não torná-la em uma ação positiva? Se o jornal adota a visão bidimensional americana (“*black or white*”), por que não adotar a solução americana? O negro brasileiro está na situação em que está porque não tem mérito para competir? Não é competitivo porque não tem educação? Não tem educação porque não tem condições de investir nos estudos? Na prática, encontra-se dificuldade para definir um negro no Brasil. Ora, no racismo cordial brasileiro, nunca houve essa dificuldade para discriminar. Por que há agora para beneficiar?”.(F. C. S. (Londrina, PR), “Painel do Leitor”, *Folha de S.Paulo*, 24/08/2001).

- Tese- constatação de partida.
- Apresentação de argumentos
- Apresentação de contra-argumentos
- Apresentação de argumentos
- Conclusão

3) A partir de uma análise mais acurada do texto que abriu a nossa unidade, **Cotas de Racismo** verifica-se que há uma fase de apresentação de dados, seguida de uma fase de apresentação de argumentos e de contra-argumentos e uma fase de conclusão. Vamos tentar explicitar essas fases no próprio texto, destacando as diferentes partes com cores diferentes. Bom trabalho!

Cotas de racismo

Não resta dúvida de que o racismo está entre as mais graves chagas das sociedades contemporâneas. Precisa ser combatido com vigor por qualquer Estado que se queira democrático Mas, quando se debatem os melhores meios para fazê-lo, desaparece

todo consenso. **O documento oficial que o Brasil levará para a Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, a realizar-se em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro, por exemplo, propõe a adoção de cotas para negros nas universidades públicas.** Essa medida contraria posições do Ministério da Educação. O relatório, que foi elaborado por um comitê preparatório para a conferência, nomeado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, não tem força de resolução, mas serve para orientar políticas de governo.

Esta Folha também se opõe à criação de cotas. No plano teórico, a medida equivale a tentar reparar uma injustiça criando outra, manobra que raramente dá certo. O combate às diferenças socioeconômicas entre brancos e negros não pode levar à suspensão, ainda que temporária, do sistema de ingresso na universidade baseado no mérito do candidato.

Não bastasse essa grave distorção de princípio, as políticas de ação afirmativa com cotas raciais esbarram em sérias dificuldades práticas. Como definir um negro no Brasil? A menos que se queira reeditar a nada enaltecida experiência de criar órgãos de Estado especializados em classificação racial, não há meio de dizer quem é o quê. O IBGE, por exemplo, utiliza o critério da autodefinição, que, no fundo, é o único democrático. Se um branco disser ao recenseador que é negro, assim será considerado pelo instituto. O que impediria alguém de declarar-se negro para ter acesso às cotas?

O sistema de promoção por mérito tal como existe está longe de perfeito, mas é muito superior aos de castas que vigoraram no passado.

(Folha de S. Paulo, 23/08/2001)

1. No exercício abaixo, refletiremos sobre a infra-estrutura do texto/sequências argumentativas no texto **Em defesa das cotas**. A próxima atividade consistirá em marcar **(P)** para a Premissa, **(A)** para Argumentos e **(C)** para conclusão:

- a) () Há poucos estudantes negros nas universidades brasileiras.
 () Não há professores negros nas universidades
 () O Estado e sociedade brasileira impedem o crescimento do negro no mercado de trabalho.
- b) () Devem ser criadas cotas para estudantes negros nas universidades.
 () O Estado/sociedade brasileira transformou o negro num insumo barato.
 () As políticas estatais jogou milhões de negros nas senzalas.
- c) () A adoção de cotas para estudantes negros significa uma reparação do Estado brasileiro
 () As cotas não significarão uma solução para os problemas enfrentados pelos negros.
 () As cotas significarão um paliativo, diante da vida opressiva a que foram submetidos os negros.

MÓDULO 5: MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

OS ORGANIZADORES TEXTUAIS

Até agora levantamos alguns aspectos do texto dissertativo: a identificação de uma questão controversa, a tomada de posição favorável ou contrária e os argumentos. Eles estão

vinculados entre si, ao longo da dissertação, por elementos articuladores. As próximas atividades têm como objetivo orientar vocês, alunos, a identificar os elementos articuladores e a usá-los apropriadamente.

Para argumentar (justificar uma afirmação ou uma negação) o texto é organizado com algumas palavras ou expressões que intensificam a idéia proposta. Podemos dizer que essas palavras ou expressões são **organizadores textuais**, e como o próprio nome já diz, eles auxiliam a organizar partes menores ou maiores do texto, tendo uma função muito importante: elas indicam ao interlocutor qual é o tipo de relação que o produtor do texto está estabelecendo entre as partes do texto e que tipo de relação ele quer que o interlocutor também estabeleça. (Anna Raquel Machado, DELTA, 2000). Saber reconhecer essas marcas linguísticas é muito importante. A gramática tradicional normativa classifica as palavras ou expressões em conjunções, preposições ou advérbios. Muito mais importante do que reconhecer a classe gramatical a qual pertence a palavra, é reconhecer a sua função no texto.

1) Leia as frases abaixo, prestando atenção nas palavras em destaque, que podem ser chamadas de organizadores textuais:

- Gosto de dar carona, **pois** isso pode ser perigoso.
- Gosto de dar carona, **mas** isso pode ser perigoso.

Qual das duas frases poderia ter sido dita por uma pessoa que gosta de aventura, de emoção, enfim, uma pessoa que gosta de viver perigosamente?

2) Qual das alternativas abaixo lhe parece a mais correta?

- () Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra, sem interferir no sentido geral do texto.
- () Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto.

3) Leia com atenção os períodos abaixo e inclua os organizadores textuais em destaque nas colunas adequadas, de acordo com a função que desempenham em cada período, usando um quadro semelhante ao que se segue.

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz uma idéia na direção contrária do que é afirmado antes

1- Não se pode de maneira simplista afirmar que o brasileiro não gosta de ler, **pois** é preciso considerar que muitos deles ainda hoje não têm acesso a livros e outros tantos nem sequer sabem ler.

2- As músicas eram de mau gosto, o bolo estava seco, a bebida, quente. **Em suma**, a festa foi um fracasso.

3- O filme não é muito bom. A fotografia é escura demais, o roteiro está cheio de falhas de continuidade. **Além disso**, os atores trabalham muito mal.

4- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.

5- Criar condições de desenvolvimento econômico é o melhor modo de ajudar a população carente. **Entretanto**, muitos governantes preferem programar políticas assistencialistas.

6- No Egito antigo a cerveja era considerada a bebida nacional. Os egípcios acreditavam que ela possuía propriedades curativas, especialmente contra picadas de escorpião. A bebida **também** era utilizada como produto de beleza pelas mulheres, que acreditavam em seus poderes de rejuvenescimento.

7- “A reserva de vagas para estudante de escolas públicas não resolve a questão, como também não assegura que os beneficiados sejam os mais pobres, **uma vez que** não há proposta corte por renda. Não é improvável que estudantes menos qualificados de classes mais abastadas migrem para o ensino público visando beneficiar-se da cota.” (Editorial, Folha de São Paulo, 30/05/2004).

8- O ambiente era bastante hostil, **porém** muitos animais sobreviviam lá.

9- O Brasil é uma nação jovem, **posto que** 42,1% da população possuem menos de 18 anos.

→Vamos agora aprofundar um pouco o estudo do significado dos organizadores textuais com os quais você trabalhou.

4) Vejamos, com mais calma, o uso das expressões “mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “entretanto”, “no entanto”, que são chamadas de conjunções adversativas. Essas conjunções introduzem idéias que vão na direção contrária do que se estava afirmando. Além disso, seu uso faz com que uma das idéias (aquela que vai ao sentido pretendido pelos produtos do texto) seja destacada, ressaltada.

a) Em qual das duas orações se enfatiza mais o fato de Maria ser feinha?

() Maria é feinha, mas é superlegal.

() Maria é superlegal, mas é feinha.

b) Você diria que o autor da frase a seguir é a favor ou contra a pena de morte?

Um assassino é alguém que cometeu um crime gravíssimo e, por isso, merece ser castigado. Mas condená-lo à pena de morte seria cometer um erro na tentativa de reparar outro anterior.

() Contra

() A favor

c) Escolha uma das alternativas. Os dois exemplos anteriores mostram que:

() Quando usamos uma conjunção tipo “mas”, a idéia que vem depois da conjunção é a que é ressaltada.

() Quando usamos uma conjunção do tipo “mas”, a idéia que vem antes da conjunção é a que é ressaltada.

5) Compare:

Apesar de a legalização da posse de terras ser uma medida necessária para a concretização de reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

Embora a legalização da posse de terras seja uma medida necessária para a concretização da reforma agrária, ela está longe de ser suficiente: é preciso também que se criem condições para que essas terras se tornem produtivas e rentáveis.

→Agora reflita: a diferença na maneira de redigir traz diferença de sentido para os períodos?

6) Leia a nota abaixo, publicada na revista *Veja* de 28 de abril de 1999. Identifique os organizadores textuais que nela aparecem e indique que função/significado têm nesse contexto

Viva o povo brasileiro

“O país tem fama de não cuidar da ecologia. Vide as queimadas na Amazônia. Além disso, em reciclagem de vidros o Brasil foi reprovado num ranking do Instituto Worldwatch. Assim, parece soar estranho o país bater recorde mundial em reciclagem. De cada 100 latinhas de bebida, 65 voltam para a indústria. É que há 125.000 brasileiros suando na coleta de latas usadas. Esse exército de subempregados embolsou 80 milhões de dólares em 1998.”

7) Como você deve ter percebido, a argumentação, numa dissertação ou num artigo opinativo, pode manifestar-se também através de marcas linguísticas, ou seja, as escolhas linguísticas já revelam, e muito, a intenção e ideologia de seu produtor. Vamos ver, com exemplos, algumas marcas que confirmam nossa afirmação.

a) **Operadores argumentativos**- introduzem conteúdos semânticos adicionais aos enunciados dando força argumentativa.

• **Operadores argumentativos que reforçam/enfatizam uma ideia:**

Ex: Se a floresta amazônica já foi um generoso e benevolente patrimônio nacional, ela hoje encerra, *antes de tudo*, uma ameaça de amplo extermínio de vida vegetal e animal, *inclusive* humana.

• **Operadores argumentativos que introduzem uma explicação referente ao enunciado anterior:**

Ex: Essa emissão poderá resultar em um acréscimo de gases de efeito estufa na atmosfera (...), *pois* os oceanos, que vêm absorvendo generosamente cerca da metade do gás carbônico emitido, poderão deixar de fazê-lo.

• **Operadores que introduzem argumentos alternativos que direcionam conclusões opostas ou diferentes:**

Ex: (...) os principais responsáveis pelo já comprovado, lento, *porém*, inexorável, aquecimento global

b) **Indicadores modais** - assinalam as seguintes modalidades: necessário/possível; certo/incerto, duvidoso; obrigatório/facultativo; assim, o conteúdo proposicional pode ser interpretado conforme a modalidade ao qual está ligado.

- *Talvez seja necessário* criar um Ministério de Proteção do Meio Ambiente.

- Um aumento adicional de dióxido de carbono na atmosfera (...) poderá vir a se tornar uma calamidade universal.

c) **Seleção lexical:** através da escolha dos termos podemos perceber a intenção e os sentimentos favoráveis ou desfavoráveis do enunciador sobre determinada idéia, fato, objeto ou pessoa.

Ex 1: A administração FHC, assistida por *vorazes* governadores, facultou a instalação de madeiras estrangeiras que haviam *exterminado* a floresta em seu país de origem

Ex 2: O Ministério (da *devastação*) do Meio Ambiente resolveu *alugar* a Amazônia para madeiras “*sustentáveis*”. Há, é verdade, uma *vestimenta ecológica perfumada*.

d) **Uso de aspas-** tal uso pode indicar que o enunciador concorda ou não com o termo em destaque

Ex: O Ministério (da devastação) do Meio Ambiente resolveu alugar a Amazônia para madeiras “*sustentáveis*”.

8) O texto que segue abaixo é uma redação em resposta a um tema proposto. Como você pode notar, ele apresenta, em maior ou menor grau, sérios problemas de conexão. Sua tarefa será, primeiramente, tentar identificar as principais idéias que o autor do texto pretendeu expor. Em seguida, você deverá reescrever o texto, de tal modo que essas idéias sejam expostas de modo coeso e coerente. A fim de facilitar sua tarefa, vale lembrar que esta produção encontra-se no banco de redações do UOL, um serviço gratuito oferecido pelo site com a finalidade de estimular a escrita de alunos que irão fazer as provas dos vestibulares e prepará-los para a avaliação do ENEM. O tema proposto era *Preservação Ambiental*. Portanto, mãos à obra.

Até quando?

Está-se ciente de que o mundo está revoltado com o abuso do ser humano sobre a natureza. O planeta está derretendo e esquentando a cada dia que passa. A cada dia o aquecimento global é mais visível pelo mundo todo. Está-se em um estado tão crítico que vem colocando uma venda sobre os olhos, podemos não perceber, já que mesmo não vendo na televisão, lendo em revistas ou em jornais, pode-se sentir.

O capitalismo gera competição, ganância, maldade, destruição e descuido dos problemas existentes no mundo. O capital trouxe desmatamento e poluição, tudo isso sobre nosso planeta. A cada dia que passa as indústrias emitem diversos tipos de gases poluentes. Por dia cerca de vários hectares são desmatados da floresta amazônica, por dia dezenas de toneladas de lixo são jogados no planeta Terra, toneladas de dióxido de carbono são emitidos por carros por dia e assim o homem vai destruindo a Terra.

Uma coisa é certa a vida está em torno de consequência, tudo que algum ser vivo faz neste mundo gera consequência. Não importa o que ser humano faça, pois as consequências mínimas não poderão ser mais evitadas como secas, tempestades, furacões, tufões e o nível do mar subirá de 18 cm. A 59 cm. Em 100 anos e também continuará subindo nos próximos 1000 anos, mesmo que a espécie humana desapareça neste meio tempo.

O mundo possui tantos lugares maravilhosos, porque perder tudo isso? Dificilmente a Terra dará uma nova chance à nossa raça, e o pior que não seremos os únicos a sofrer e sim levaremos muitas vidas, de muitos seres que não fizeram parte da desgraça que fizemos a Terra. Ou seja, até quando que a Terra aguentará o abuso do homem, uma coisa é certa não será por muito tempo. E o homem teve uma conscientização tardia.

9) O texto abaixo foi extraído do *corpus* (conjunto de textos) que compõe a Tese de Doutorado da Prof. Dr^a Lusinete Vasconcelos de Souza. Seu trabalho, defendido pela PUC-2001, chama-se “As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião”. Neste, a autora, em síntese, avalia a argumentatividade de textos de estudantes na fase de aquisição da Língua Materna. Seu trabalho consistirá em efetuar, sob o ponto de vista de leitor de textos opinativos, a reescrita do texto observando a necessidade da clareza. Para tanto, atente para os mecanismos de conexão estudados anteriormente. Boa sorte!

“Na minha opinião os pais não devem fazer as atividades para os alunos, principalmente o meu pai não faz a tarefa para mim. Os pais não deve fazer a tarefa para os seus filhos não. Os pais faz a tarefa para você, não vai passar de ano. Por isso os pais não deve escrever as tarefa para o seu filho”. (aluno SHIR; redação feita em 4 de dezembro de 1997).

10) No texto Racismo, painel do leitor, há, logo no 1º período, a tese. Ao fazer a ligação da tese com a fase da argumentação, Fladimir Candido da Silva utiliza-se de um mecanismo de conexão. Por isso, responda:

a) Qual é este mecanismo?

b) Que outros mecanismos poderiam ocupar seu lugar mantendo-se a mesma idéia?

11) a) Em: “Será **que** o jornal adotou o estilo demagógico típico dos políticos, **que** conhecem os problemas, **mas** não se dedicam à construção de uma nova realidade? “Na frase acima, há três conectivos destacados. Identifique a função/finalidade de cada um deles.

1º Que: _____

2º Que: _____

Mas: _____

b) Um novo desafio está chegando: Você deve ter percebido que os mecanismos **que** e **mas** exercem papéis diferentes dentro do período. Um destes mecanismos apenas liga, justapõe outros segmentos. Que mecanismo é este?

c) Vamos nos deter, neste momento, a um mecanismo de conexão cuja função é a de demarcar as partes do plano textual (conteúdo semântico). No texto “Em defesa das cotas”, há diversos mecanismos deste. Releia o trecho abaixo e responda: Qual a função deste conector no contexto em que se insere?

“Não aceito o argumento de que o sistema de cotas ameaça a qualidade de ensino, como dizem os opositores da idéia dentro da universidade. Não acredito que o filtro que é colocado hoje na porta da universidade seja uma garantia de qualidade. É, sim, uma garantia de homogeneidade social. Uma tentativa de fazer da universidade um espaço exclusivo para a elite”.

Por fim, defendo que as cotas sejam aplicadas de acordo com a presença populacional de negros e negros em cada região. Em São Paulo, por exemplo, os negros deveriam ocupar cerca de 31% das vagas. Em Salvador, na Bahia, eles teriam direito a 80%. Eis aí uma pequena parcela da enorme dívida que nunca nos pagaram.”

12) Leia o texto e responda:

Se há racismo no Brasil, **se** declarado ou não, **se** são válidas políticas de ação afirmativa, como a reserva de cotas em universidade, e **se** contribuirão para atenuar as desigualdades resultantes da cultura de rapina que caracterizou o país nos séculos de colonização – são perguntas que jamais terão como resposta cem por cento de “sim” ou “não”. Importante é que a sociedade está, **ainda que** timidamente, aceitando discutir um tema frequentemente escondido por trás do mito do entendimento entre as raças, **já que** os fatos são incontestáveis: negros e descendentes – 45,2 por cento da população – tiveram dificultado o acesso à saúde, trabalho, educação...”

a) Os diversos “**Sês**” deste parágrafo inicial revelam a idéia de:

<input type="checkbox"/>	Consequência	<input type="checkbox"/>	Explicação	<input type="checkbox"/>	Causalidade
<input type="checkbox"/>	Adição	<input type="checkbox"/>	Inclusão	<input type="checkbox"/>	Concessão
<input type="checkbox"/>	Condicionalidade	<input type="checkbox"/>	Continuidade	<input type="checkbox"/>	Oposição

b) E o **Já que** deste mesmo parágrafo?

<input type="checkbox"/>	Consequência	<input type="checkbox"/>	Explicação	<input type="checkbox"/>	Causalidade
<input type="checkbox"/>	Adição	<input type="checkbox"/>	Inclusão	<input type="checkbox"/>	Concessão
<input type="checkbox"/>	Alteração	<input type="checkbox"/>	Continuidade	<input type="checkbox"/>	Oposição

c) O termo **Ainda que**, que passa a idéia de concessão, resignação, é largamente usado em dissertações. A Gramática Tradicional os chama de “conjunções subordinativas concessivas”. Que outros elementos concessivos poderiam ocupar o lugar do Ainda que?

d) No 2º parágrafos deste mesmo texto:

“Por quê? **Porque** também é fato que a pobreza não tem escolhido cor. A outra metade da população, não negra ou parda, não está bem obrigado – forte razão para que vezes se levantem contra ações afirmativas que concederiam privilégios a negros, **quando** sobreviventes brasileiros de outras raças também merecem compensação pelos maus bocados que passam. Também não há aqui o separatismo violento que fez história no Sul dos Estados Unidos. Ingenuidade, **porém**, usar esta argumentação na tentativa de provar que inexistente discriminação entre nós. O racismo assume múltiplas formas **para não ser** reconhecido, e negar sua presença é alimentá-lo. Nesse sentido, o governo deu alguns passos à frente a partir de 1996, ao realizar o Seminário Governamental para Multiplicadores em Questões de Gênero e Raça”.

14) Que relação semântica (de significado) transmite o conectivo **porque**?

15) E o conectivo **porém**?

16) A expressão “para não ser”, que denota finalidade, está em sua forma reduzida, isto é, o conectivo que está ausente. Como ficaria a frase, se o **para que** estivesse presente e cumprindo a mesma função? Em sua opinião depois de efetuada a alteração, qual, do ponto de vista estilístico, ficou melhor para este artigo opinativo? Por quê?

17) Você acha que existe alguma relação entre a grande quantidade de conectivos explicativos, causais, concessivos e o gênero estudado: dissertação escolar? Em caso afirmativo, qual seria esta relação?

18) Na dissertação *Cotas: saída governamental* há alguns elementos coesivos, tais como: **mas, pois**. Você acha boa a utilização desses conectivos, em termos estilísticos? Em caso negativo, substituiria por outros? Quais?

→ Passemos agora a leitura de uma reportagem publicada na revista Veja (07/05/2008). A reportagem completa está disponível no site (http://veja.abril.com.br/070508/p_094.shtml). Dentre as 50 perguntas e respostas sobre o aquecimento global, procuramos elencar as de maior valia para nosso debate sobre o assunto.

O planeta tem pressa

Até mesmo os mais incrédulos já concordam: a temperatura da Terra está subindo e a maior parte do problema é provocada por ações do homem, como a queima de combustíveis fósseis. Ainda persistem divergências acerca do tamanho do impacto sobre a vida humana. As soluções também são controversas. VEJA listou 50 perguntas e respostas que vão ao centro da questão. O conjunto demonstra que é preciso agir agora.

Previsões

1 Existe alguma dúvida científica incontestável de que o planeta está se aquecendo? Não. Nem os cientistas mais céticos colocam esse fato em dúvida. Nos últimos 100 anos, a temperatura média mundial subiu 0,75 grau Celsius. Também não existe contestação séria ao fato de que isso vem ocorrendo em um ritmo muito elevado. Entre 1910 e 1940 (portanto, em trinta anos), a temperatura média do planeta se elevou 0,35 grau. Entre 1970 e hoje (38 anos), subiu 0,55 grau. Nos últimos doze anos o planeta experimentou onze recordes consecutivos de altas temperaturas.

2 Além das medições, existem outras evidências irrefutáveis do aquecimento? O derretimento do gelo especialmente na calota norte, o Ártico, que vem perdendo área a cada verão, é uma forte evidência. Na calota sul, a Antártica, as perdas são menores e há até aumento da massa total de gelo mesmo com diminuição da área. Paradoxo? Não. Esse aumento é atribuído ao aquecimento global, que elevou a umidade na região, em geral mais seca do que o Deserto do Saara. Com mais chuvas, forma-se mais gelo.

3 A temperatura da Terra tem ciclos naturais de aquecimento e resfriamento. Por que o aquecimento verificado agora não é natural? Há menos de quarenta anos, na década de 70, alguns cientistas chegaram a prever que o planeta estava entrando em uma nova era glacial, tamanha a agressividade dos invernos no Hemisfério Norte. Essa previsão não pode ser comparada à previsão de aquecimento de agora. Nunca houve consenso sobre a iminência de uma nova era glacial, tratava-se de pura especulação. Agora existe um consenso mundial entre os cientistas de todas as tendências de que o planeta está se aquecendo. Menos consensual, mas majoritária, é a noção de que o aquecimento é causado pelo atual estágio civilizatório humano, em especial as atividades industrial e de consumo.

4 Se a meteorologia não consegue afirmar com 100% de certeza se vai fazer sol no fim de semana, como ela pode prever o que vai acontecer daqui a cinquenta ou 100 anos? Saber se vai dar praia ou não é mesmo mais complexo do que fazer um modelo confiável de longo prazo. A modelagem climática lida com tendências e faz afirmações gerais sobre mudanças mínimas na temperatura global. Já a meteorologia imediata trabalha sobre o microclima e sua interação com outros eventos climáticos mais gerais. Essas interações são, por definição, caóticas.

5 As estimativas de que a temperatura média do planeta subirá até 4 graus até 2100 são confiáveis? Esse é o cenário mais pessimista projetado pelos cientistas do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática (IPCC), que reúne as maiores autoridades do mundo nesse ramo da pesquisa. É um cenário catastrófico, mas ele só ocorrerá, na avaliação dos cientistas, se nada for feito. A projeção mais otimista dá conta de que o aumento projetado seria de 1,8 grau. Isso exigiria um corte de até 70% nas emissões de gases até o ano 2050.

6 Em que pontos os cientistas divergem? Todos concordam que o mundo está mesmo se aquecendo. As principais divergências são sobre a extensão da influência humana e, em especial, sobre se vale a pena ainda buscar a qualquer custo a redução drástica das emissões de gases do efeito estufa. Quem discorda dessa linha sugere que todo o esforço científico e financeiro dos países seja colocado no desenvolvimento de tecnologias que permitam à civilização conviver com os efeitos de um planeta mais quente.

7 Quando o aquecimento passou a acontecer com mais intensidade? O acúmulo de gases começou com o advento da Revolução Industrial, no século XVIII. O aquecimento é diretamente proporcional à atividade industrial. Portanto, quanto mais intensa ela for, mais dióxido de carbono (CO₂), metano e óxido nitroso (N₂O) serão lançados na atmosfera. Os problemas começaram a se manifestar agora porque esses gases tendem a se acumular.

8 Quanto a temperatura global já subiu? Durante o século XX, a temperatura média global subiu cerca de 0,75 grau.

Razões

9 O aquecimento global é provocado pela ação humana? Como se viu, a Terra já experimentou ciclos de aquecimento muito antes de o homem fazer sua primeira fogueira. O que parece claro, agora, é que a atividade humana está contribuindo para o aumento no ritmo da elevação da temperatura média global. Isso se dá pela emissão principalmente de CO₂, o que dificulta a dissipação do calor para o espaço. Atualmente, a atividade humana produz mais CO₂ do que a natureza. Antes da Revolução Industrial, as emissões de origem humana somavam 290 ppm (partes por milhão) de CO₂. Agora chegam a 380 ppm. Uma das principais razões é a ineficiência energética. Para se ter uma idéia, uma única lâmpada, ao final de sua vida útil, terá consumido em eletricidade o equivalente a 250 quilos de carvão (cálculo, claro, válido para os países que geram energia elétrica com carvão mineral).

10 Por que a emissão de CO₂ aumenta a temperatura? O aumento da concentração de gases cria uma barreira na atmosfera. Ela impede que o calor do sol, quando refletido pela Terra, se dissipe no espaço. O calor fica retido entre a superfície do planeta e a camada de gases. Daí o nome efeito estufa. O CO₂ é o principal vilão porque sua presença é predominante. Equivale a 70% da concentração desses gases.

11 Que outros fatores podem concorrer para o aumento da concentração de gases do efeito estufa? Além da atividade humana, fatores naturais contribuem para as alterações climáticas: o processo de decomposição natural de florestas, o aumento na atividade solar e as erupções vulcânicas. Mas nenhum desses fatores produziu transformações com a velocidade que a atividade humana vem provocando.

12 Qual o principal agente da emissão de CO₂? A queima de combustíveis fósseis. Ela é responsável por cerca de 80% das emissões globais desse gás, o que coloca o mundo numa espécie de sinuca de bico. Não há desenvolvimento sem consumo de energia, e a energia disponível em larga escala depende de carvão, petróleo e gás natural. A principal razão é que os combustíveis fósseis, quando queimados, emitem, em forma de gás, o carbono que ficava armazenado no subsolo. Isso aumenta a concentração na atmosfera.

13 Qual o peso do desmatamento e das queimadas nesse fenômeno? Cerca de 18% das emissões de CO₂ são originadas de queimadas.

14 Qual a parcela de responsabilidade dos países emergentes no aquecimento global? Quando se analisa historicamente, a parcela de culpa desses países é pequena. A questão é como eles vão se comportar daqui em diante. Como são muito populosos e têm grande potencial de crescimento econômico, podem se tornar os grandes vilões do futuro.

15 Qual a participação do Brasil, em especial? A maior preocupação em relação ao Brasil é quanto às queimadas e aos desmatamentos. Esses dois fatores respondem por 75% das emissões de CO₂ no país. Se forem consideradas apenas as emissões de CO₂ decorrentes da queima de combustíveis fósseis, o Brasil é o 16º maior poluidor do mundo. Mas, se for levada em conta a devastação ambiental, o país salta para a quarta posição.

16 É razoável esperar que os países emergentes reduzam sua taxa de crescimento para não contribuir ainda mais para o aquecimento global? É uma resposta difícil. Agora que o Hemisfério Sul começou a crescer e proporcionar melhores condições de vida a sua população surge a questão da sustentabilidade – que não existia quando os atuais países ricos se industrializaram. O melhor que as nações ricas podem fazer é ajudar as emergentes a ter acesso mais rápido a tecnologias limpas.

Consequências

17 O ritmo de crescimento da temperatura dá sinais de estar arrefecendo? Não. Tudo indica que ele está sendo mantido e continuará assim.

18 Por que acreditar que esse ritmo será mantido? O aquecimento que se observa hoje é uma soma das ações do passado com as ações presentes. Não há, a médio prazo, nenhuma alternativa energética com potencial de substituir os combustíveis fósseis em larga escala. Para mudar radicalmente as emissões, seriam necessárias intervenções muito profundas, que dificilmente seriam feitas de uma hora para outra. O ritmo de implementação das ações previstas no Tratado de Kioto – principal instrumento dos países e das organizações multilaterais para a redução das emissões de gases do efeito estufa – está sendo mais lento do que se esperava. O tratado é até agora um fracasso. Os países não-signatários de Kioto aumentaram suas emissões em ritmo menor do que os que assinaram o documento.

19 Até que temperatura a vida na Terra é viável? A experiência em regiões desérticas e tropicais mostra que a vida humana em sociedade é possível à temperatura constante de 45 graus. Isso não significa que a vida seria tolerável se todo o planeta atingisse esse pico de temperatura. O desarranjo obrigaria a humanidade a buscar novas estratégias de sobrevivência. Por outro lado, nem o mais pessimista dos cientistas acredita que o aquecimento global ofereceria risco de sobrevivência para toda a raça humana.

20 Há o risco de morrer gente? Sim. Muitos cientistas acreditam que a onda de calor que matou mais de 30 000 pessoas na Europa durante o verão de 2003 já seja reflexo do aquecimento global. Se essas ondas se tornarem mais frequentes, farão mais vítimas, principalmente entre os mais pobres (que não têm alternativas de proteção) e os mais indefesos, caso de crianças e idosos.

21 Quais as consequências previsíveis para o Brasil? A mais grave seria a mudança de vegetação em metade da Amazônia, que se tornaria uma espécie de savana ou cerrado, já a partir de 2050. Isso porque a temperatura na região subiria pelo menos 3 graus. Com a temperatura média do país, que hoje é de 25 graus, passando aos 29 graus, milhares de famílias teriam de deixar o sertão nordestino em busca de regiões de clima mais ameno. O nível do mar também subiria nas cidades litorâneas, como Recife e Rio de Janeiro.

22 Há risco de aumento de doenças como malária, febre amarela ou dengue, por exemplo? Esse é um ponto controverso. Os que discordam são em número muito maior do que os que concordam. A exceção são aquelas doenças em que a relação é direta, caso da dengue, cujo mosquito transmissor se reproduz em maior escala no calor.

23 As geleiras vão derreter completamente? Não vão. A previsão mais pessimista indica que 2% de todas as geleiras derreterão até 2100. Esse derretimento é que levará ao aumento de 1,2 metro no nível do mar.

24 Quais os riscos de faltar água? A água potável vai acabar? Os rios vão secar? É possível dizer também que o sertão nordestino vai se desertificar? A disponibilidade hídrica do planeta não mudará. A distribuição das chuvas pelo globo é que será alterada. Aumentará a disponibilidade de água em alguns lugares, principalmente nas latitudes médias e nas regiões tropicais úmidas. Quanto às regiões equatoriais, existe muita incerteza. Mas pode-se dizer que haverá mais seca nas regiões áridas e semi-áridas. O fim da água potável pode ocorrer, mas não somente por causa do aquecimento. Está relacionado também à

poluição provocada pelo homem e ao aumento de demanda por água, principalmente para a agricultura irrigada.

25 Que outros impactos poderiam ocorrer no dia-a-dia das pessoas? As chuvas seriam muito mais intensas, e isso afetaria todas as regiões. Espera-se que haja um maior número de noites quentes e ondas de calor, mas também invernos mais rigorosos. A temperatura variaria em extremos. Se for mantido o atual ritmo de emissões – e levando-se em conta as projeções de crescimento econômico, populacional etc. –, haverá elevação do nível do mar, redução de florestas, enchentes nas regiões mais úmidas, secas mais severas nas regiões de clima árido e semi-árido.

26 A disponibilidade de alimentos estará comprometida? Depende do aumento da temperatura. Se a elevação for de 2 graus (no máximo), poderá haver aumento da área plantada, incorporando-se vastas áreas do Canadá e da Sibéria à produção mundial. Se a temperatura subir além disso, 4 graus ou mais, toda a agricultura mundial será prejudicada. Outro problema é a mudança das chuvas, que pode provocar secas mais severas na África e no sul da Ásia.

27 O aquecimento global será a principal causa de extinção de espécies? Sim. Já neste século e no próximo, o aquecimento vai superar os dois grandes vilões atuais, que são a caça predatória e a fragmentação de habitats.

28 Já há alguma espécie ameaçada por esse motivo? Pelo menos 74 espécies de sapo desapareceram nas montanhas da América Central devido ao aumento de 1 grau na temperatura média. Isso mudou o microclima e fez com que um fungo da pele dos sapos se desenvolvesse descontroladamente. Os anfíbios de todo o planeta também correm perigo.

Soluções

29 O mundo não tem problemas que exigem enfrentamento mais urgente do que o aquecimento global? A fome, a falta d'água e as doenças matam mais gente hoje. Mas o mundo não pode se dar ao luxo de ignorar o aquecimento global. Isso porque, além de efeitos desastrosos, tudo o que se fizer agora só terá resultado décadas à frente. Além disso, para muitos dos problemas atuais há soluções tecnológicas iminentes. O buraco na camada de ozônio é um exemplo. Ele se fechará num futuro próximo, graças a ações já empreendidas. No caso do aquecimento, se o mundo parar de emitir gases de efeito estufa hoje, o problema ainda levará séculos para ser resolvido. Alguns limites já foram até ultrapassados. O melhor exemplo é o gelo ártico. Em 2050, ele poderá desaparecer totalmente durante o verão. Não há mais o que fazer. Não se pode esperar mais cinco ou dez anos para começar a agir vigorosamente.

30 Quanto será necessário investir na suavização dos efeitos da mudança climática? Num primeiro cálculo, estimou-se que seriam necessários 150 bilhões de dólares anuais para cumprir as metas do Protocolo de Kioto. Mas é possível que a conta seja menor, dados o avanço tecnológico e os ganhos em eficiência energética. Um exemplo são os combustíveis fósseis, os que mais emitem gases do efeito estufa. Já existem hoje tecnologias capazes de reduzir em 20% as emissões. Há outros exemplos mais simples. Os sistemas de iluminação com LED, diodos de efeito luminoso, têm eficiência quase vinte vezes superior à das lâmpadas de bulbo.

31 É possível reverter totalmente o aquecimento? Não. O máximo que se pode fazer é reduzir o ritmo. Caso se reduzam as emissões globais entre 60% e 70% até 2050, a temperatura subirá até o fim do século entre 2 e 2,5 graus. Se não se fizer nada, ela poderá aumentar entre 4 e 5 graus no mesmo período, com efeitos desastrosos.

32 Reduzir a emissão de gases do efeito estufa, como o CO₂, é mesmo o melhor caminho? O que importa é a concentração "líquida", ou seja, a diferença entre o que é emitido e o que é absorvido pela Terra. Ao mesmo tempo em que se reduz a emissão de gases do efeito estufa, pode-se investir no seqüestro de carbono, seja biológico (caso do aumento de área de florestas), seja geológico (armazenagem de gás carbônico no subsolo, tecnologia ainda em estudo). Há ainda o aumento da eficiência energética em relação à que se tem hoje.

33 É economicamente viável reduzir as emissões de CO₂ em escala suficiente para resolver o problema? Se nada for feito, a economia mundial sofrerá um abalo descomunal. O Estudo Stern (do ex-economista-chefe do Banco Mundial Nicholas Stern) fala em perdas anuais de até 20% no PIB mundial (o conjunto de riquezas produzidas pelas nações). Em economia, o que torna possível pagar o preço de uma solução é o valor do prejuízo causado pela inação. O estudo calcula que o investimento necessário para resolver o problema chegaria a 1% do PIB.

34 Fontes de energia alternativa suprem as necessidades de redução de emissões de CO₂? Todas as fontes renováveis, juntas, não substituiriam sequer metade da quantidade do combustível fóssil usado hoje. Portanto, é preciso reduzir as emissões de CO₂ em no mínimo 55% até 2050. O papel das fontes de energia alternativas é auxiliar nesse esforço, assim como na busca de eficiência energética.

35 Não seria mais fácil aceitar que as mudanças climáticas são inevitáveis e investir em formas de conviver com elas? Buscar formas de adaptação será necessário de qualquer jeito. A diferença está no grau de intervenção que será necessário. Dependerá da extensão das mudanças climáticas.

36 Atitudes individuais, como economizar papel e água, por exemplo, surtem algum efeito? Somente com atitudes individuais se poderá promover uma mudança no perfil do consumo, com impacto ambiental significativo. O planeta tem de buscar a máxima reciclagem dos produtos e torná-los mais duradouros. E isso deve ocorrer paralelamente às mudanças em grande escala, como a substituição de fontes de energia e a otimização no uso dos transportes.

37 O que é de responsabilidade dos países e o que compete exclusivamente aos cidadãos? Devido à urgência, são os governos que devem começar a fazer sua parte primeiro.

38 É possível esperar que a humanidade consiga se adaptar plenamente, seja qual for a intensidade da mudança climática? Dependendo da elevação da temperatura, torna-se impossível a adaptação, em razão da falta de água para beber e para a agricultura. Mas é preciso dizer que as mudanças não afetarão a humanidade de forma igual. Quem mora na Sibéria, por exemplo, se beneficiará. Para os países pobres da África, Ásia e América Latina, no entanto, elas serão prejudiciais, com o risco de migrações em massa.

39 O que governos e organismos internacionais já estão fazendo de concreto? Alguns países, como Inglaterra e Alemanha, estão tão avançados na redução das emissões e na busca de novas tecnologias que deverão alcançar, já no próximo ano, as metas definidas para 2012. A União Européia começou a se impor novas metas, mais arrojadas, para 2020.

40 Há tempo para evitar o desastre? Há tempo de evitar as consequências mais negativas, mas não todas. A Terra já está se aquecendo. O objetivo viável é evitar que se aqueça catastroficamente.

Entre os especialistas consultados por VEJA na elaboração deste questionário destacam-se alguns dos integrantes do Painel Intergovernamental sobre Mudança Climática. São eles os cientistas Carlos Nobre, José Marengo, Roberto Schaeffer e Suzana Kahn Ribeiro, que colaboraram na revisão das respostas.

Abaixo, trouxemos uma notícia da Folha Online

Casal anticonsumista vive sem geladeira e TV em SP

MAURÍCIO KANNO
colaboração para a Folha Online

Você acha que seria possível viver sem geladeira? E sem televisão? O casal Juliana Morari, 26, e Lúcio Tamino, 27, vive assim. E muito bem, pelo que dizem. Há dois anos, mudaram-se de uma região mais urbana da metrópole de São Paulo para a serra da Cantareira, nos limites do município, onde consomem "somente o necessário".

"Já que procuro sempre comer frutas e legumes frescos e não consumo nada derivado de animais, que estraga fora da geladeira, não preciso dela", explica Juliana, que se identifica como pesquisadora de dança. Ela planeja no máximo experimentar um sistema africano de

Sobre a falta de TV, diz : "Assim, evitamos o apelo comercial que chega tanto pela TV como por lanchonetes e outras grandes lojas"

Eles são um exemplo de até onde podem chegar cidadãos preocupados com o ambiente -e, no caso deles, também com a saúde, os animais, e o "todo à sua volta". Relatório publicado pelo Worldwatch Institute na semana passada apóia atitudes como a deles. A organização, baseada em Washington, tira o foco no governo e em acordos internacionais. Avisa que o desenvolvimento sustentável do planeta e a luta contra o aquecimento global passam por uma renúncia ao consumismo.

Juliana diz que não compra produtos "supérfluos", ainda mais quando são industrializados, como biscoitos recheados e iogurte. "Possuem corantes, conservantes e outros ingredientes que podem fazer mal", diz. Quando o casal precisa mesmo de algo industrializado, como óleo, opta por cooperativas. "Priorizo produzir eu mesma biscoitos e pães caseiros para nosso consumo."

O sustento financeiro do casal vem de Lúcio, artista plástico. Mas, como evitam o consumismo, não necessitam de muito dinheiro, diz Juliana. O único eletrônico que declaram possuir em casa é um computador, por onde atualizam um site contando sua experiência.

VAMOS REFLETIR?

1) Com base na leitura da notícia acima, procure refletir: O que seria educação ambiental?

2) Você acha que, se a população, de um modo geral, adotasse medidas e/ou atitudes como a do casal da notícia, haveriam mudanças no nosso planeta?

3) Caro aluno, na sua opinião, há como conciliar desenvolvimento e preservação ambiental?

4) Dentre as soluções apontadas na reportagem da revista veja, quais você avalia como viável para reparar os problemas do aquecimento global? Afinal, o que é preciso para preservarmos o nosso planeta?

5) Leia a notícia abaixo, também publicada na Folha de São Paulo e reflita:

Brasil lidera lista de desmatamento entre 2000 e 2005

France Presse

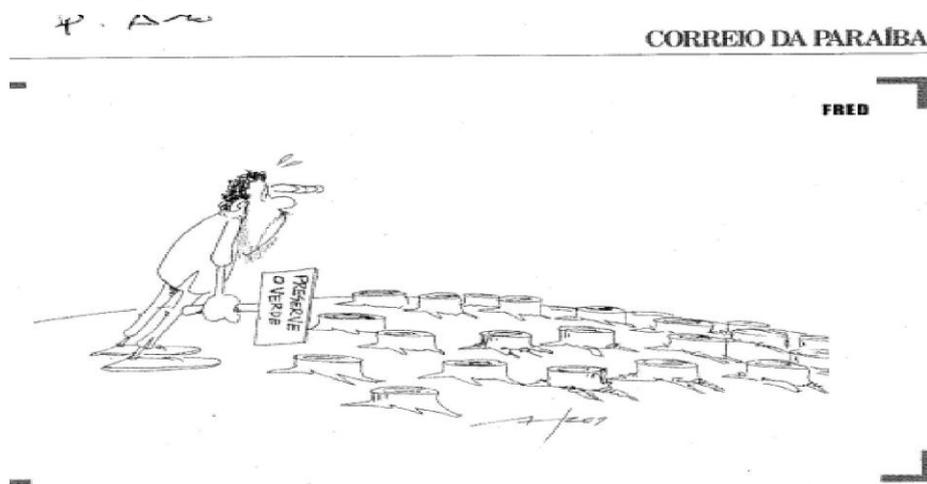
A superfície florestal diminuiu 3,1% entre 2000 e 2005 no mundo, segundo um estudo baseado em observações por satélites publicado nesta segunda-feira nos Estados Unidos, estimando que o Brasil foi o país que sofreu a maior redução de suas matas. No total, a perda foi de 1.011.000 km² de 2000 a 2005, o que representa 0,6% por ano. A superfície florestal mundial era de 32.688.000 km² no início do estudo [...].

A perda bruta de superfície florestal é definida nesta pesquisa como produto de causas naturais, como incêndios provocados por raios, e atividades humanas.

Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ambiente/ult10007u726201.shtml>. Acesso em 30/04/2010.

→O que o governo brasileiro poderia fazer para diminuir o desmatamento? Você acredita que ações como *incentivar os proprietários de terras a deixarem de desmatar* ou ainda *aumentar a fiscalização e aplicar multas a quem desmatar* podem resolver ou amenizar o problema?

Observe a charge abaixo



Essa charge, vinculada ao jornal Correio da Paraíba em 2007, é bastante reflexiva e subjetiva, fazendo uma crítica às campanhas ambientais cujo mote é a preservação do verde. Sabemos que as reservas florestais têm diminuído consideravelmente, mas tudo isso não aconteceu de um dia para o outro, é um processo contínuo de anos. Desse modo, cabe refletir o mau uso dos recursos naturais e ainda levantar a questão do desmatamento.

Na figura, o personagem aparece observando a paisagem e “procurando” ver o verde que ele está lutando para ser preservado. Então, pela análise da charge apresentada, percebemos que o autor da charge trabalha ironicamente a questão: como lutar para preservar algo que praticamente não existe mais? (SOUZA, COSTA & TAVARES, 2008)

→ Como você deve ter percebido, trouxemos textos sobre aquecimento global, desenvolvimento sustentável, desmatamento. Tais assuntos estão relacionados com um assunto maior, que engloba os demais: **Preservação ambiental**. Com base em nossas leituras e debates sobre os textos, redija uma dissertação sobre esse tema. Lembre-se de tudo que já estudamos nos módulos anteriores sobre esse gênero. Então, boa escrita!

MÓDULO 6: MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO: COESÃO NOMINAL

Estes mecanismos tornam explícitas as relações de dependência existentes entre elementos que compartilham propriedades referenciais (que existe uma relação de co-referência). São **sintagmas nominais**, cujo núcleo é o nome, ou **sintagmas pronominais** organizados em séries, constituindo cadeias anafóricas. A 1ª dessas cadeias terá uma **função de introdução da cadeia anafórica** e as demais terão a **função de retomada anafórica**.

Ex.: **Carlos** fez algumas compras, depois subiu em um ônibus. Durante o trajeto de 18Km, folheou **um jornal local**. Subitamente, descobriu que **no jornal local** a informação que tinha procurado em vão. **Carlos** guardou **o jornal** quando desceu do ônibus numa pequena cidade.”

Duas cadeias anafóricas se sobrepõem nesse texto: a 1ª envolve a personagem. A 2ª uma nova unidade-fonte que é marcada pelo sintagma nominal indefinido (um jornal local) e esse antecedente são retomados por uma série de sintagmas nominais definidos. A marcação da coesão é feita por duas categorias de anáforas: a categoria de anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, indefinidos, demonstrativos, e reflexivos, podendo-se incluir aqui a elipse).

Retomando o texto

“Estudo na Universidade de São Paulo (USP) desde 1985. Sou formado em História, sou mestre em Cinema e, atualmente, faço doutorado na mesma área. Centenas de outros já trilharam **esse** percurso. O que poderia fazer **desse** caso algo digno de nota nesta revista?

Provavelmente uma **coisa**: “sou negro.”

1) A que elementos do texto referem-se os termos **esse** e **desse**? E o nome genérico **coisa**?

“Para a maioria dos leitores, minha história é um exemplo de que sempre “é possível chegar **lá**”, desde que haja esforço e determinação. Eu não vejo as coisas **assim**. Sou uma exceção às regras perversas que regem a vida de negros e negras neste país.

Isso ficou evidente desde o primeiro dia em que cheguei à universidade. Fui praticamente o único estudante negro nas salas de aula. “E nunca tive um professor negro.”

2) A que elementos deste mesmo parágrafo referem-se o pronome **isso**?

3) O advérbio de lugar (**lá**) refere-se a algo que pode estar explicitado no 1º parágrafo ou pode, ainda, referir-se a algo que está fora do texto. A que ele se refere?

4) E o termo **assim**? A que outro elemento se refere?
