


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ADAIR VIEIRA GONÇALVES

**GÊNEROS TEXTUAIS E REESCRITA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERATIVA**



ARARAQUARA – S.P.

2007

ADAIR VIEIRA GONÇALVES

**GÊNEROS TEXTUAIS E REESCRITA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERATIVA**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa ou Eixo temático: **Ensino/Aprendizagem de Línguas**

Orientador: Prof. Dr^o. **Antônio Suarez Abreu**

Co-orientador: Prof. Dr^o. **Joaquim Dolz-Mestre**

Bolsa: PDEE/ CAPES

ARARAQUARA – SP.
2007

Adair Vieira Gonçalves

**GÊNEROS TEXTUAIS E REESCRITA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO INTERATIVA**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística e Língua Portuguesa.
[Ensino/ Aprendizagem de Línguas]
[Capes]

Data de aprovação: ___/___/___

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Drº Antônio Suarez de Abreu
UNESP – Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Prof. Maria do Rosário Gregolin
UNESP- Universidade Estadual Paulista

Membro Titular: Jacqueline Peixoto Barbosa
PUC-Pontifícia Universidade Católica

Membro Titular: Prof. Drº Odilon Helou Fleury Curado
UNESP – Universidade Estadual Paulista, campus Assis

Membro titular: Prof. Drª Elvira Lopes Nascimento
UEL – Universidade Estadual de Londrina

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

A minha família, por ter compreendido a necessidade de ausências várias, seja pela minha estada em Genebra, seja pela ausência-presença, isto é, a ausência mesmo presente. À Cristiane, minha esposa-companheira, à Júlia e ao Filipe, meu agradecimento eterno.

AGRADECIMENTOS

- ⇒ Em primeiríssimo lugar a Deus, por me permitir trabalhar com afinco e ter saúde para tal;
- ⇒ Ao meu orientador brasileiro, Antônio Suárez Abreu, que se dispôs a me orientar, mesmo não sendo esta a sua linha de pesquisa, demonstrando, assim, ser necessário às vezes embarcar em outros oceanos já ou (não) antes navegados. Agradeço-lhe, famoso Tom, pelas conversas amigáveis, conselhos úteis, orientações. Se, seu lema, como orientador, é uma frase de Saint Éxupéry, a qual reproduzo aqui na íntegra: *“Se você quer construir um navio, não peça às pessoas que consigam madeira, não lhes dê tarefas e trabalho. Fale, antes, a elas, longamente, sobre a grandeza e a imensidão do mar”*. Acho que, em meu caso específico, percebi a grandeza e a imensidão marítima que culminaram neste trabalho acadêmico e em outras coisas intangíveis. Sobretudo, por me acolher na ocasião de minha transferência para esta unidade da UNESP, tendo vindo da Universidade Estadual de Londrina- UEL. A minha estada aqui foi excelente, sob todos os sentidos. Sinceramente, muito obrigado!
- ⇒ Ao meu orientador estrangeiro, Joaquim Dolz, que me acolheu em Genebra, terra nunca antes navegada por mim. Agradeço-lhe por suas imensas contribuições teórico-metodológicas (material bibliográfico); mas, sobretudo, no momento importante de efetuar as análises dos dados empíricos. Guardarei comigo sua amizade e aprendizado.
- ⇒ DA PUC-SP, quero agradecer imensamente a Prof. Dr^a Anna Rachel Machado, por seus comentários longos e necessários, na ocasião de nosso exame de qualificação. Quero agradecer também por me “abrir as portas” e me possibilitar a fazer o estágio de doutorando, bolsa doutorado-sanduíche em Genebra, na Université de Genève. Agradeço pela extrema bondade por me “abrir os arquivos de seu computador” e me emprestar vários artigos.
- ⇒ Na Universidade de Genebra, pelas amizades e pelas disciplinas cursadas de Jean-Paul Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Gláís Sales Cordeiro, grupo GRAPHE. À UNIGE, em especial à Faculté de Psychologie et des Sciences de L'Education, por ceder-nos espaço aconchegante em suas instalações para o bom andamento da pesquisa.

- ⇒ Quero agradecer, de forma especial, as orientações de Jean-Paul Bronckart, principalmente no que se refere à parte teórica do trabalho, sobretudo por esclarecer diversas dúvidas que, antes, perturbavam a clareza do trabalho. De acordo com o próprio Jean-Paul, parafraseado por mim, é preciso continuar tendo dúvidas, matá-las significa destruir a curiosidade.
- ⇒ Quero agradecer a Bernard Schneuwly por suas observações teórico-metodológicas, principalmente, nos diversos momentos de procura de material bibliográfica, oferecendo-me seu “bureau” para coleta de material.
- ⇒ À Gláís Sales Cordeiro por sua extrema dedicação a mim, no que se refere à assistência pessoal e acadêmica. Quero agradecer-lhe, de forma especial pelos diversos “pedidos de socorro”, no que se refere às burocracias genebrinas e ao apoio o que tornou a minha estada em Genebra mais prazerosa.
- ⇒ Quero agradecer, de forma especial, a UEL-Universidade Estadual de Londrina, lugar, onde, de março a novembro de 2004, cursei a minha primeira parte deste doutorado tripartite (UEL-UNESP-UNIGE). De forma especial, quero agradecer as companhias que marcaram minha estada por lá: Alba Maria Perfeito, Regina Gregório, Terezinha Costa-Hubes, Vera Lúcia Lopes Cristóvão.
- ⇒ Ainda da UEL, de forma muito carinhosa e amigável, quero agradecer à Prof. Dr^o Elvira Lopes Nascimento. De forma contagiante e apaixonada, introduziram-me nos aportes teóricos do ISD, gêneros, transposição didática, etc. Suas disciplinas foram para mim determinantes para o rumo que a pesquisa iria tomar.
- ⇒ Da Unesp-Assis, quero agradecer a meu “amigo-irmão” Odilon Helou Fleury Curado, meu orientador de mestrado, por ter me ensinado a fazer pesquisa me instigado para a prática docente responsável. Especialmente pelo incentivo de sempre, pelas leituras deste trabalho, por suas críticas e sugestões.
- ⇒ Da Unesp-Araraquara, agradecer a esta instituição por oferecer-nos disciplinas tão ricas e produtivas, melhorando, assim, nosso suporte teórico para a construção das dissertações, teses, etc. Assim, quero agradecer à Prof. Dr^a Renata Marchezan, Prof. Dr^a Maria do Rosário Gregolin, Prof. Dr^o Antônio Suárez Abreu, Prof. Dr^o Bento Carlos Dias da Silva, Prof. Dr^o Valdir Barzotto pelas disciplinas ministradas.
- ⇒ Da Unesp-Araraquara, quero fazer um agradecimento especial à Prof. Dr^a Maria do Rosário Gregolin por seu incentivo, na ocasião da solicitação da bolsa-sanduíche à CAPES e a seu incentivo aos doutorandos que procurem caminhos mais densos.

- ⇒ De forma especial também, quero agradecer à Rita Torres, secretária do curso de Pós-graduação em Letras por sua extrema dedicação e empenho ao serviço público. Ademais, por sua compreensão na ocasião de minha chegada a esta instituição.
- ⇒ Quero agradecer à CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- pela concessão da bolsa-sanduíche, na ocasião de minha ida a Genebra-Suíça.
- ⇒ Quero agradecer às Faculdades Católicas Salesianas, pelo apoio financeiro para custear as viagens no momento de cursar as disciplinas e para as ocasiões de congressos. Sobretudo, pelo apoio e ao meu afastamento para fazer o estágio de doutorando, bolsa-sanduíche, na Universidade de Genebra.
- ⇒ Quero agradecer o empenho de meu professor de francês, Lionel Ferraz, por sua extrema dedicação ao seu trabalho e, em particular a mim, por, desse modo, ter sido aprovado na exigente avaliação da Aliança Francesa.
- ⇒ Quero agradecer a ex-aluna de Ensino Médio e atual aluna do curso de Letras, Juliana Pinheiro Sanches, que me socorreu na parte de informática.
- ⇒ Quero agradecer a todos os alunos que fizeram parte da pesquisa e à instituição “COEB- Cooperativa de Ensino de Birigüi” por me ceder o espaço e horas-aula para a aplicação das seqüências didáticas.

PALAVRA

...Sim SENHOR, tudo o que queira, mas são as palavras as que contam, as que sobem, as que baixam. Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... As inesperadas.... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulo amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras São tão belas que quero colocá-las todas em meu poema... Agarro-as no vôo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revolvo, agito-as, bebo-as, sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as... Deixo-as como estalactites em meu poema, como pedacinhos de madeira polida, como carvão, como restos de carvão, como restos de naufrágio, presentes da onda... Tudo está na palavra... Uma idéia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu... Têm sombra, transparência, peso, plumas, pêlos, têm tudo o que se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raízes... São antiqüíssimas e recentíssimas. Vivem no féretro escondido e na flor apenas desabrochada... Que bom idioma o meu, que boa língua herdamos dos conquistadores torvos...Estes andavam a passos largos pelas tremendas cordilheiras, pelas Américas encrespadas, buscando batatas, butifarras, feijõezinhos, tabaco negro, ouro, milho, ovos fritos, com aquele apetite voraz que nunca mais se viu no mundo... Tragavam tudo: religiões, pirâmides, tribos, idolatrias iguais às que eles traziam em suas grandes bolsas... Por onde passavam a terra ficava arrasada... Mas caíam das botas dos bárbaros, das bordas, dos elmos, das ferraduras, como pedrinhas, as palavras, as palavras luminosas que permaneceram aqui resplandecentes... o idioma. Saímos perdendo... Saímos ganhando... Levaram o ouro e nos deixaram o ouro...Levaram tudo e nos deixaram tudo...Deixaram-nos as palavras.

(NERUDA, P. **Confesso que vivi**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Difel,1980.)

RESUMO

O presente trabalho inscreve-se na área da Linguística Aplicada; aplica-se, mais especificamente, à produção de textos (gêneros textuais/Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) e pretende divulgar resultados (parciais) relativos a uma metodologia de produção a partir de seqüências didáticas (SD), cujo objetivo é criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades, a fim de que o estudante possa adquirir capacidades em um determinado gênero em situações de comunicação diversas. Com base no construto teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo, investigamos de que forma seqüências didáticas, aliadas às listas de constatações/controle (uma lista com as peculiaridades deste gênero, que serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento no momento da reescritura) dos gêneros *resumo de artigo opinativo*, *dissertação* e *resenha crítica*, a partir de interlocuções/intervenções diferenciadas, podem, no momento da reescrita, intitulada por nós de Interativa, constituir-se como ferramentas importantes para a maior eficácia na produção desses mesmos gêneros. Para a análise dos textos, utilizamos dois procedimentos. No primeiro, avaliamos as produções baseando-nos nas listas de constatações/controle. Num segundo momento, o olhar foi dirigido para os procedimentos de análise de textos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas, defendidos pelo grupo de Didática da Universidade de Genebra UNIGE/FAPSE. Servimo-nos metodologicamente da pesquisa qualitativa chamada de pesquisa-ação, de natureza social, empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador participa de forma cooperativa. As produções escritas, trinta (30) ao todo, foram coletadas numa instituição particular de ensino, antes e após a aplicação das seqüências didáticas. Procurou-se, na pesquisa, diferenciar as formas de intervenção nas produções, conforme as mudanças de interlocutivas definidas, sobretudo, pelas relações professor-aluno e aluno-aluno, com o objetivo de verificar se haveria modificações qualitativas substanciais, no momento de utilização das listas de controle/constatações e sua respectiva reescrita, face à prática tradicional que tem o docente como o único corretor da produção escrita. Os resultados obtidos comprovam as nossas hipóteses: nos três gêneros, em maior ou menor grau, as reescritas tornaram-se mais proficientes

Palavras-chave: Interacionismo sócio-discursivo. Gêneros textuais. Reescrita. Listas de Constatações/Controle. Seqüências Didáticas.

RÉSUMÉ

Ce travail s'inscrit dans le domaine de la Linguistique Appliquée. Il se rapporte plus spécifiquement, à la production de textes (genres textuels/enseignement/apprentissage de la langue maternelle) et divulgue des résultats relatifs à une méthode de production à partir de séquences didactiques (SD) dont l'objectif est de créer des contextes de production délimités et de proposer des activités à l'apprenant pour qu'il s'approprie un genre déterminé, et ce, dans des situations de communication diverses. En se basant sur la construction théorique de l'interactionnisme socio-discursif, nous cherchons à savoir comment les séquences didactiques peuvent devenir des outils importants pour améliorer la production de genres textuels au moment de la réécriture que nous appelons interactive. Ces séquences didactiques sont élaborées à partir d'interlocutions/interventions différenciées et elles sont associées à des listes de constatations/contrôle des genres qui, dans notre cas, sont le *résumé d'article opinatif*, *la dissertation* et *le compte-rendu critique*. Les listes de constatations/contrôle reprennent les caractéristiques du genre et servent à réguler et à contrôler le comportement de l'apprenant au moment de la réécriture. Pour l'analyse des textes, nous avons suivi deux étapes. D'abord, nous avons évalué les productions en nous basant sur des listes de constatations/contrôle. Puis, nous nous sommes orientés vers les procédés d'analyse de textes qui sont défendus par le groupe de Didactique de l'Université de Genève (UNIGES/FAPSE) : les capacités d'action, les capacités discursives et les capacités linguistico-discursives. D'un point de vue méthodique, nous avons adopté la recherche qualitative appelée recherche-action, de nature sociale et empirique, et qui est associée à la résolution d'un problème collectif. Le chercheur participe ici, d'une manière coopérative. Les productions écrites (au nombre de trente) ont été collectées dans un établissement d'enseignement privé, avant et après l'application des séquences didactiques. On a cherché à différencier les formes d'intervention dans les productions, conformément aux changements d'interlocutions qui sont surtout définis par les relations entre le professeur et l'élève et entre les élèves eux-mêmes. L'objectif est de vérifier s'il y a des modifications qualitatives substantielles au moment de l'utilisation des listes de contrôle/constatation et de la réécriture par rapport à la pratique traditionnelle où l'enseignant est l'unique correcteur de la production écrite. Les résultats obtenus confirment nos hypothèses : la qualité des réécritures s'est améliorée pour les trois genres, à des degrés divers.

Mots-clés : Interactionnisme socio-discursif. Genres textuels. Réécriture. Listes de Constatations/Contrôle. Séquences Didactiques.

LISTA DE TABELAS

Quadro 1	Resumo dos modelos didáticos	94
Quadro 2	Uma síntese do <i>corpus</i>	130
Quadro 3	Quadro explicativo dos movimentos em sala de aula.....	131
Quadro 4	Descrição das SDs.....	134
Quadro 5	Resultados das descrições das capacidades envolvidas nas SDs.....	134
Quadro 6	As SDs em sala de aula.....	136
Quadro 7:	Sinopse da Sequência Didática Resumo.....	140
Quadro 8:	O movimento/objetivos da SD sobre Resumo de artigo opinativo na sala de aula.....	142
Quadro 9:	As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações	143
Quadro 10:	A lista de Controle/Constatações sobre o Resumo de Artigo Opinativo.....	143
Quadro 11:	Quadro sinóptico das capacidades observadas.....	144
Quadro 12:	O contexto de produção do gênero.....	145
Quadro 13:	Resumo dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática do gênero Resumo de Artigo Opinativo.....	170
Quadro 14:	Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção.....	171
Quadro 15:	Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação.....	171
Quadro 16:	Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização.....	171
Quadro 17a:	Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)	176
Quadro 17b:	Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)	176
Quadro 17c:	Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).....	176
Quadro 18a:	Resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	176
Quadro 18b	Resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	177
Quadro 18c-	Resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	177
Quadro 19a:	Resultados das interações A-A.....	177
Quadro 19b:	Resultados das interações A-A.....	178
Quadro 19c	Resultados das interações A-A.....	178
Quadro 19d:	Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.....	179
Quadro 20:	Sinopse da Sequência Didática Dissertação.....	182
Quadro 21:	O movimento/objetivos da SD sobre Dissertação na sala de aula.....	183
Quadro 22:	As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações.....	184
Quadro 23:	A lista de Controle/Constatações sobre o gênero Dissertação.....	185

Quadro 24: Quadro sinóptico das capacidades observadas.....	186
Quadro 25 Resumo dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática do gênero Dissertação.....	210
Quadro 26 Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção.....	211
Quadro 27 Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação.....	211
Quadro 28 Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização.....	211
Quadro 29 a Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).....	215
Quadro 29b: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)	215
Quadro 29c: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)	215
Quadro 30a: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	216
Quadro 30b: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	216
Quadro 30c: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	216
Quadro 31a: Resultados das interações A-A.....	217
Quadro 31b: Resultados das interações A-A.....	217
Quadro 31c: Resultados das interações A-A.....	217
Quadro 31d: Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.....	217
Quadro 32: Sinopse da Sequência Didática Resenha.....	220
Quadro 33: O movimento/objetivos da SD sobre Resenha Crítica na sala de aula....	221
Quadro 34: As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações.....	222
Quadro 35: A lista de Controle/Constatações sobre gênero resenha crítica.....	223
Quadro 36: Quadro sinóptico das capacidades observadas no gênero resenha crítica	224
Quadro 37: o contexto de produção do gênero resenha crítica.....	225
Quadro 38: Síntese dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática.....	248
Quadro 39: Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção da resenha crítica.....	249
Quadro 40: Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação da resenha crítica	249
Quadro 41: Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização.....	249
Quadro 42a: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).....	254
Quadro 42b: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).....	254
Quadro 42c: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A).....	255
Quadro 43a: resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	255
Quadro 43b: resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	255
Quadro 43c: resultados das reescritas nas interações A1-A2.....	256

Quadro 44 a: Resultados das interações A-A.....	256
Quadro 44 b: Resultados das interações A-A.....	256
Quadro 44 c: Resultados das interações A-A.....	257
Quadro 44d: Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.....	257

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A-A.....	Interação Aluno consigo mesmo
A1-A2.....	Interação: um aluno corrige a redação do outro.
ATD.....	Atividades de linguagem, textos e discursos
COEB-	Cooperativa de Ensino de Birigüi
D.....	Dissertação
EX.....	Exemplo
PARÁG.....	Parágrafo
PCNs.....	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD.....	Seqüência Didática
ISD.....	Interacionismo Sócio- Discursivo
R.....	Resumo
RE.....	Resenha Crítica
SD01.....	Seqüência Didática 01
SD02.....	Seqüência Didática 02
SD 03.....	Seqüência Didática 03

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 Gêneros Textuais: Introdução	21
2.1 Gêneros: definição e funcionalidade	22
2.2 Por uma concepção sócio-interacionista discursiva	27
2.3 Vygotsky: Teorização (In) acabada?	33
2.4 Interacionismo Sócio-Discursivo e seu projeto teórico	34
2.4.1 As capacidades de Ação/ O contexto de Produção	39
2.4.2 A ação de linguagem	41
2.4.3 Capacidades Discursivas: Gerenciamento da Estrutura geral do Texto	43
2.4.4 As seqüências textuais	51
2.4.5 Mecanismos de Textualização: Conexão e Coesão Nominal e Verbal	55
2.4.6 Mecanismos de Conexão	56
2.4.7 Espaços de jogos da dialogia: mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).....	58
3 A Seqüência Didática (SD): Apresentação de um Procedimento/ A Transposição Didática	62
3.1 Os gêneros escolares: uma questão polêmica	69
3.2 O agrupamento de gêneros e os gêneros da pesquisa em situação de vestibular	71
3.3 Pressupostos teóricos: O modelo didático	74
3.4 A construção dos modelos didáticos dos gêneros: Resumo de artigo opinativo	78
3.5 A construção do modelo didático do gênero Dissertação Escolar	82
3.6 A construção do modelo didático do gênero Resenha Crítica	88
3.7 Das Práticas monológicas de correção de textos às correções dialógicas por meio das listas de constatações/controlle	94
Interlocução e Dialogismo (ou da produção de sentido)	103
3.8.1. Por uma Avaliação Formativa	106
3.8.2 As consignas de escritura	113
3.9 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o trabalho docente.....	116
4 Dos Componentes metodológicos: da Justificativa	121
4.1 Dos objetivos	124
4.2 Metodologia: Pressupostos Teóricos	125
4.3 Procedimentos Metodológicos da pesquisa: Do <i>Corpus</i>	128
4.4 Da Instituição escolar	131
4.4.1 Da construção das Seqüências Didáticas	132
4.4.2 Da escolha dos gêneros	136
5 A Seqüência Didática Aplicada em Sala de Aula: Engenharia Didática e Análises	139

5.1 Conclusões do Capítulo.....	168
6 A Seqüência Didática Aplicada em Sala de Aula - Engenharia Didática e Análises: Dissertação	181
6.1 Conclusões do Capítulo	209
7 A Seqüência Didática Aplicada em Sala de Aula: Engenharia Didática e Análises: Resenha Crítica	219
7.1 Conclusões do Capítulo	247
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	259
REFERÊNCIAS	265
Anexos	278
ANEXO A – Artigos Opinativos do jornal	279
ANEXO B – Práticas de referência	284
ANEXO C – Truculência na internet	288
ANEXO D – Aspectos prioritários dos conteúdos apresentados na coletânea	290
ANEXO E – Discussão sobre o filme assistido na aula anterior ‘ <i>Encontrando Forrester</i> ’ ...	292
ANEXO F – Seqüência Didática: Dissertação Escolar	294

INTRODUÇÃO

“A significação é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos”

Bakhtin

Numa extensa lista de desacertos, como sintomas dos problemas que afetam o sistema educacional brasileiro, destaca-se o conhecido baixo nível de leitura e compreensão de textos por parte dos alunos, sobretudo na variedade padrão escrita, ainda que tenham ido à escola por diversos anos. São várias as evidências deste fraco desempenho: as redações dos vestibulandos, há tempos objeto de intenso estudo de diversos pesquisadores, revelam, freqüentemente, persistentes déficits de leitura. No meio estudantil, sabemos que são graves os problemas de escrita, cujas manifestações não deveriam, em tese, ter ultrapassado os limites do Ensino Fundamental. Um claro indicativo desse desajuste pode ser encontrado em pesquisa realizada pelo PISA, embora haja quem lhe faça restrições, no qual, em 2003, o Brasil passou do último lugar de 2000 para o 37º lugar em 2003 dentre 40 países. O Programa Internacional de Avaliação de Alunos, PISA, teve como objetivo, em 2000, testar capacidades e habilidades de leitura e compreensão de textos. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2003, o foco principal foi testar habilidades matemáticas. Em Leitura, o desempenho manteve-se o mesmo de 2000. Em 2006, a avaliação pôs ênfase em Ciências e, em 2009, a Leitura volta a ser avaliada com mais profundidade.

O Programa constatou que nossos discentes são “analfabetos funcionais”, isto é, conseguem até ler um texto, mas são incapazes de reconhecer o tema principal e fazer uma conexão simples entre uma informação e seu uso cotidiano. Eles acabam respondendo pelo que acham e não pelo que, evidentemente, está escrito; são capazes, segundo o documento, apenas de extrair as informações que estão na superfície textual. Neste relatório, dentre todos os países avaliados, o Brasil ficou com o “honroso” último lugar. Afinal, segundo o então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza, o “desastre” poderia ter sido pior.

Outro dado inquietante está no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Em 2001, ele exibiu a pior média dos últimos três anos. A média conseguida pelos alunos na Redação em 2000 foi de **60,87%**; já em 2001, **52,58%**. Isto é, apesar de o número de inscritos ter

aumentado no último ano, a deficiência lingüístico-gramatical também cresceu¹. Os participantes do Enem 2006 obtiveram médias de desempenho de **52,08** na redação, numa escala que vai de 0 a 100. Mais de 2,7 milhões (2.784.192) compareceram ao exame no dia 27 de agosto do ano passado, do total de 3.743.370 inscritos. Ou seja, entre as edições de 2000 e de 2006, a deficiência aumentou significativamente. Depois de, no mínimo, onze anos de escolaridade sistemática, espera-se dos alunos, em geral, na perspectiva do ENEM, a capacidade de demonstrar um bom domínio da norma culta; de compreender a proposta de redação e aplicar os conceitos das várias áreas do conhecimento humano para o desenvolvimento de textos expositivo-argumentativos; de selecionar, relacionar e interpretar informações fatos e opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; de demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação; e, por fim, a capacidade de elaborar uma indicação de solução para o problema sugerido pela proposta de redação, devendo esta possível solução mostrar respeito aos valores humanos e considerar a diversidade sociocultural.²

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

Estudos do MEC³ constatam que os níveis de leitura e aprendizado da matemática de grande parte dos estudantes estão entre o intermediário e o muito crítico. O nível intermediário significa ter habilidades insuficientes para a série em que o estudante se encontra, e o nível “muito crítico” significa que os estudantes não desenvolveram habilidades de leitura ou não são bons leitores.

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

¹ Dados obtidos no jornal *Folha de São Paulo* de 6/12/2001

² - Dados conseguidos no INEP/ENEM quando da correção da redação de 2001.:

³ Dados obtidos no jornal *Folha de São Paulo*, Caderno Cotidiano do dia 23 de abril de 2003.

vítima. O castigo- rolar a pedra- foi instituído por Plutão. Na época, com muita razão, Plutão afirmava que nada pode haver de mais terrível que um trabalho inútil e sem esperança.

Trazendo o episódio para nosso contexto investigativo, face às deficiências lingüísticas observadas, em nada adiantará apenas constatar dados estatísticos, apregoar receitas milagrosas, maldizer a classe política, apontar eventuais culpados para os problemas, ou, como no caso específico de nossa pesquisa, sugerir a produção de gêneros escritos e sua conseqüente reescrita. Isso seria como o trabalho de Sísifo, inútil e sem esperança. Em razão disso, contrariando o mito, propomos como cerne desta pesquisa um trabalho com a produção de gêneros escritos que não tem como objetivo precípua a nota quantificada, como atestam diversos estudos, entre eles, o trabalho, com revisão, de Bräkling (2002) a respeito da revisão de artigos opinativos.

A par dos efeitos negativos inferidos do mito, e tentando avançar, nossa preocupação é com a aprendizagem efetiva de textos a partir de seqüências didáticas (atividades planejadas para serem desenvolvidas de maneira seqüencial), com o intuito de levar os estudantes a ser mais proficientes nos gêneros orais e escritos, e, como corolário, na lista de constatações/controlê (lista constitutiva das características de um determinado gênero. Cada gênero é constituído por determinadas características, que, neste trabalho, serão utilizadas no momento da intervenção do professor)⁴ como instrumento eficaz de reescrita da produção, apoiando-nos, obviamente, em pesquisadores que tratam da avaliação formativa.

Assim como era perverso o trabalho de condução da pedra até o cume, a nossa realidade educacional também o é. Todavia, conscientes que somos dos problemas, podemos ser caniços, como dizia Blaise Pascal⁵, mas somos caniços pensantes e, por isso, segundo o filósofo, aí residem toda a nossa dignidade e a nossa moralidade no pensamento.

Outro episódio ilustrativo a nossas reflexões, agora no âmbito da História do Brasil, é a Revolta da Chibata. Ocorrida em 1910, gerou grande instabilidade política a Hermes da Fonseca, o então presidente da república. Em 22 de novembro de 1910, ancorados na Bahia da Guanabara, navios de guerra da Marinha apontam para a capital do Rio de Janeiro. Oficiais são mortos. O motivo da revolta: baixos salários, alimentação precária, castigos corporais para manter a disciplina na Marinha. Marcelino Menezes é chicoteado como escravo à frente da tripulação do Minas Gerais. Aprovam-se medidas que acabam com os chicotes. Os que fizeram a Revolta da Chibata morreram ou foram presos, ou desmoralizados e destruídos.

⁴ A noção de lista de constatações/controlê será mais bem delineada no capítulo de análise desta tese.

⁵ Reflexão obtida a partir da leitura da tese do Prof. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, citada nas referências bibliográficas.

Refletindo analogicamente sobre a questão, é urgente eliminarmos “as chibatas”. Em termos da produção de gêneros escritos, enquanto trabalho acadêmico, não é adequada a avaliação meramente quantitativa, que apenas constata os desacertos vários. Convém, sobretudo, considerarmos outras possibilidades, como a de adotar preferencialmente uma avaliação a partir de seqüências didáticas (doravante SDs) e listas de constatações/controle com o propósito de melhorar a proficiência de nossos estudantes.

Feitas as ponderações iniciais, é necessário traçar o panorama da presente pesquisa. Na primeira seção, apresentamos os pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo a partir do construto teórico de Bronckart (2003; 2006), tecendo considerações sobre as capacidades de ação, capacidades discursivas e lingüístico-discursivas, além das conceitualizações acerca dos gêneros textuais de Bakhtin (1997; 2000), das formulações vygotskianas sócio-interacionistas.

Na segunda seção, fortemente influenciado pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra-FAPSE/UNIGE, apresentamos as definições de Transposição Didática, Modelo Didático e Agrupamento de Gêneros, que constituem elementos importantes para a construção dos objetos ensináveis nas Seqüências Didáticas. Sobretudo, apresentamos considerações necessárias sobre como se produzem os sentidos na presente pesquisa (cf. Interlocução e Produção de Sentidos), além de traçarmos um pequeno panorama das práticas monológicas de correção de textos, até chegarmos ao nosso objeto: intervenção docente por meio de Seqüências Didáticas e Listas de Constatações/Controle. Por fim, nesta mesma seção, apresentamos ainda considerações sobre a Avaliação Formativa, que se coaduna com nosso objeto de análise, além de reflexões sobre as Consignas de Escritura⁶ e sobre o que dizem os PCNs em relação ao trabalho docente com os gêneros textuais. Na seção três, apresentamos os aspectos metodológicos em que se baseia esta pesquisa.

As seções seguintes (quarta, quinta e sexta) foram reservadas às análises das produções escritas dos estudantes que compuseram nosso *corpus*. Para tal, anterior às análises, apresentamos o movimento de didatização em sala de aula, os módulos com seus respectivos dias de aplicação e objetivos, além de tabelas explicativas de como se produziram as Listas de Constatações/Controle e, finalmente, anterior a cada gênero em análise, apresentamos as Listas que nos guiarão durante as análises.. A seção quatro foi reservada à análise dos resumos de artigos opinativos; a seção cinco, às dissertações escolares e, por fim, na sexta, apresentamos a análise das Resenhas Críticas.

⁶ As consignas de escritura são os comandos, solicitações de atividades escritas, de produções de textos, etc solicitadas pelos professores, de forma oral ou escrita.

A seção sete foi reservada às conclusões/considerações finais, além de encaminhamentos para futuras pesquisas. Em seguida, apresentamos a longa lista de referências bibliográficas, além dos anexos que se fizeram necessários à pesquisa.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: INTRODUÇÃO

“Corrigir é dialogar com um autor (aluno). O autor influencia o leitor. Constroem-se sentidos”.

Coracini

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

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

Nosso trabalho filia-se à corrente epistemológica do Interacionismo sócio-discursivo, daqui para frente, ISD. Dentro desta corrente, Bronckart (2006, p.122) vê a linguagem não somente como um meio de expressão estritamente psicológico, mas também como “instrumento fundador e organizador” dos processos psicológicos nas suas dimensões estritamente humanas. Ou seja, em síntese, o ISD filia-se “a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o “agir”) e o pensamento consciente”, Bronckart (2006, p.122). Constata não só que “a atividade de linguagem se realiza concretamente sob a forma de textos, que são unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, ou seja, mais ou menos adaptadas a certos tipos de interação humana” (op.cit: 104), senão também que tais textos se distribuem em gêneros diversos indexados no meio social e, sobretudo, agrupados num arquitepo de uma comunidade.

Nosso objeto de estudo procurará abarcar a questão dos gêneros textuais, tendo como construto teórico o ISD, passando pelo movimento de transposição didática através de seqüências didáticas para o ensino de língua materna e, por fim, a correção interativa via lista de constatações do gênero. Por conseguinte, nosso foco será centrado no aluno, com a análise do seu desenvolvimento em práticas de linguagem em três gêneros (resumo de artigo opinativo, dissertação escolar e resenha crítica), tendo como objetivo avaliar estas práticas de

ensino. Fazemos o convite aos leitores deste trabalho para embarcar nesta viagem em prol do ensino da Língua Materna.

2.1 Gêneros: definição e funcionalidade

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

Bakhtin (2000, p.279) define gênero como “qualquer enunciado considerado isoladamente, individualizado, claro”. É, segundo o autor, “um enunciado de natureza histórica, sócio-interacional, ideológica e lingüística”. E acrescenta (*idem*): “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional “fundem-se indissolúvelmente no *todo*⁷ do enunciado, e todos são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”. Os gêneros, continua Bakhtin, organizam nossa fala e nossa escrita, assim como a gramática organiza as formas. Bakhtin (1997), a respeito dos gêneros, afirma que em cada época e em cada grupo social há um repertório de discursos na comunicação sócio-ideológica.

Bakhtin diferencia, em sua obra, gêneros primários e gêneros secundários. Para o autor, estes são o romance, o teatro, o discurso científico etc., que aparecem “em circunstâncias de uma comunicação mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita...” (2000, p.281). Os gêneros primários são tidos como mais simples, da esfera cotidiana. Destaca que os gêneros secundários transmutam os gêneros primários (devido à ausência de alternância de falantes) e que acabam por adquirir certas peculiaridades. Por exemplo, a réplica de um diálogo inserida num romance conserva sua forma e significado apenas no plano do conteúdo do romance como um todo, este compreendido como manifestação da esfera literário-artística, não mais como réplica de um diálogo, assinala BAKHTIN, 2000. Na mesma linha teórica, o autor assinala que os gêneros secundários

⁷ Destaque do autor

aguardam uma atitude responsiva retardada (princípio dialógico). Essa atitude não é passiva, mas uma resposta, uma adesão, uma objeção, uma execução que podem ser tão variados quanto são os objetivos dos gêneros e já se sentem presentes no ato de escolha de um gênero de texto. O enunciado/gênero, segundo Bakhtin, é sempre carregado de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera comunicativa.

Adiante, Bakhtin (2000, p. 302) constata que

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

A expressividade de um enunciado⁸, diz Bakhtin, é sempre “em maior ou menor grau, uma resposta, em outras palavras: manifesta não só sua relação com o objeto do enunciado, mas também a relação do locutor com os enunciados do outro”, (2000, p.317). Ainda para Bakhtin (2000, p. 265),

Os domínios da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da linguagem. Nada de espantoso que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como os próprios domínios da atividade humana, o que não entra em contradição com a unidade de uma língua. A utilização de uma língua efetua-se sob a forma de enunciados concretos⁹, únicos (orais e escritos) que emanam dos representantes de um ou outro domínio da atividade humana.

Em seguida, na mesma página, Bakhtin afirma que “todo enunciado tomado isoladamente, bem entendido, é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, e é a estes que chamaremos de gêneros do discurso” (2000, p. 265).

Bronckart¹⁰ (2003, p.75) adota, então, a denominação Gênero de texto, que, para o autor, é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente”. Todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero. Por isso,

⁸ A noção de enunciado de Bakhtin corresponde à nossa de gênero de texto/textual.

⁹ Estamos entendendo os enunciados de Bakhtin como textos. Veja melhores explicações na nota 7

¹⁰ A noção de gênero de texto em Bronckart é a mesma que Bakhtin nomeou de gêneros do discurso.

denominamo-lo gênero textual¹¹. Em Bronckart (2006, p.143), os gêneros de textos são definidos como “produtos de *configurações*”¹² de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso.¹³ Os discursos são, por outro lado, no dizer do autor (2000, p.75) “um trabalho de semiotização ou de colocação em forma discursiva” e, conseqüentemente, são em número limitado (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), conforme veremos posteriormente. São, para o autor, a tradução da criação dos mundos discursivos específicos que, por sua vez, são articulados pelos mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos.

Segundo Machado (2004), a noção gênero de texto, a partir do postulado do ISD, surgiu numa nebulosa. Na ocasião da publicação de Bronckart et al (1985), as pesquisas do grupo de Genebra objetivavam definir operações cognitivas e de linguagem na atividade verbal. A terminologia variava entre tipos de textos ou gênero de textos e os pesquisadores buscavam comprovar que, em condições de produção diferentes, produziavam-se gêneros/tipos de textos também diferentes. Machado (2004), entretanto, constata que, a partir de exemplos dados para os gêneros de textos/tipos de textos (editorial, resumo, resenha, por exemplo), estes eram apreendidos a partir de como as pessoas os nomeavam, sem conceitualizações teóricas mais elaboradas. Assim, Machado (2004, p.5) constata, embora reconhecendo a simplicidade da definição, como “aquilo que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade. Os gêneros textuais existem antes de nossas ações no cotidiano e são, obviamente, necessários para realizações de diversas ações”. São, para a autora, “mecanismos fundamentais de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas”. Outra característica dos gêneros é a sua modificação ao longo de sua existência histórico-social, como, por exemplo, uma carta pessoal de hoje, séc. XXI, que, evidentemente, incorporou características languageiras atuais, do ramo da informática.

¹¹ Para este trabalho, como opção terminológica, os gêneros serão tratados como “gêneros de texto ou gêneros textuais”, indiferentemente. Nossa opção justifica-se para o fim específico de evitar a confusão com os tipos de discurso, noção a ser discutida ainda neste capítulo.

¹² Itálico e aspas tais como no original.

¹³ Como a terminologia de Bakhtin é bastante flutuante, Bronckart faz algumas opções teóricas às quais aderimos totalmente: às denominações de Bakhtin como gêneros do discurso, gêneros de texto e as formas estabilizadas de enunciados chamaremos de *gêneros de textos ou gêneros textuais*. Aos enunciados, enunciações e/ou textos chamaremos de *textos*. Ademais, acrescenta Bronckart, que às denominações bakhtinianas de línguas, linguagens e estilo chamaremos de *tipos de discurso*, que serão mencionadas adiante. Assim sendo, estabilizados conceitos teóricos de um e de outro, podemos afirmar que Bronckart adere ao projeto de Bakhtin; entretanto, faz uma ressalva. Para Bronckart parece haver uma relação quase mecânica entre formas de atividades de Bakhtin e gêneros do discurso, posição, evidentemente rejeitada por Bronckart.

Schneuwly (2004, p.24) afirma que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é tripolar, em que uma determinada ação é mediada por objetos que foram socialmente elaborados, através dos quais se ampliam experiências de nossos antepassados. Assim, na sua acepção “os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age”, (SCHNEUWLY, 2004, p.23). Desse modo, os instrumentos são formas de transformação dos comportamentos. Porém, para tornar-se mediador, “precisa ser apropriado pelo sujeito”. Trazendo a reflexão psicológica para o contexto deste trabalho, um sujeito (enunciador, para o ISD) ao agir discursivamente, numa determinada situação definida por vários parâmetros, utiliza-se de um instrumento semiótico complexo, que são os gêneros, permitindo-lhe a produção e a interpretação de textos variados. Por sua vez, seu conhecimento pela criança provoca novos conhecimentos e novos saberes que abre possibilidades várias de ações. Nas palavras de (SCHNEUWLY, 2004, p.34), “a especificidade humana reside no fato de que, construindo instrumentos, a partir deles podem-se construir outros ainda mais complexos”, (É nessa visão de gêneros como megainstrumento semiótico de intervenção na realidade que corrobora este trabalho, sendo a tese com a qual concordamos).

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

Segundo Schneuwly (2004, p.23), na perspectiva do ISD, a atividade é tripolar: “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam experiências possíveis” Esta formulação teórica consistente de Schneuwly será nosso “ponto de apoio” nas formulações teóricas/definições de gêneros de textos. Em seguida, o autor constata que os instrumentos (neste caso específico, resumo, dissertação e resenha) estão entre o indivíduo agente e o objeto sobre o qual ele age e na situação em que age. Costa (2002, p. 72) afirma que

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

Um dos gêneros em análise, a dissertação caracteriza-se por desenvolver um ponto-de-vista do autor que o escreve. Nele analisa-se uma questão atual, de natureza polêmica, que gera ou pode gerar controvérsias; para isso assume uma forma particular de uma seqüência argumentativa, uma vez que visa a desenvolver um raciocínio argumentativo, que defende uma opinião. Como Bazerman (2005), entenderemos gêneros como enunciados associados a situações retóricas utilizadas pelas pessoas, em uma interação, num certo dado momento do tempo e lugar. Este evento retórico, com sua organização e funcionalidade, circula no ambiente escolar sob o rótulo “dissertação-argumentativa”. Bazerman (2005, p.31) afirma que “gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros”.

No dizer de Marcuschi (2003), os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática enunciativa. Marcuschi (op.cit) sustenta que só é possível a comunicação verbal por meio de gêneros. A essa comunicação verbal, Bakhtin (2000) denomina gênero discursivo. Segundo Bronckart (2003), os gêneros nunca podem ser classificados por critérios lingüísticos, como se pensou nas primeiras formulações teóricas. Os tipos de discursos, que são produtos de semiotização do agente-produtor postos em atuação discursiva, tampouco servem como critério definidor do gênero. Conforme o autor (2003), ainda que haja vários exemplares de um mesmo gênero e que, em tese, possam ser constituídas por tipos discursivos afins, cada texto possui *características individuais*¹⁴ e, por isso, é um objeto exemplar, único.

Na mesma linha teórica, Abreu (2004, p.55) esclarece que “sempre que praticamos qualquer ato de linguagem, estaremos dentro de um gênero textual”. Para Abreu, os gêneros ordenam e estabilizam, mesmo sendo de maneira bastante fluida (maleável, para o autor) nossas atividades comunicativas. O autor constata, sobretudo, que os gêneros “são *acontecimentos sociais*¹⁵ ligados à nossa cultural e social”, (2004, p.54). Assim, neste trabalho, a nossa opção teórica vai ao encontro das definições de gênero postuladas por Bakhtin, Bronckart e dos trabalhos desenvolvidos no Brasil, a partir do ISD.

¹⁴Grifos do autor

¹⁵ Destaque do autor

2.2 Por uma concepção sócio-interacionista discursiva

Inter, segundo Suassuna (1995, p.129), “supõe social, histórico, dialógico. Ação supõe postura inquieta diante do mundo”. O sócio-interacionismo é uma forma mais adequada (objeto que será ampliado para ISD em virtude do escopo teórico-metodológico deste trabalho), para os propósitos desta tese, de “estudar” a linguagem, uma vez que deve tornar mais concreta a possibilidade de o aluno adquirir maior proficiência no uso da língua materna, por considerar o estudante dono de fala/discurso próprios. Mais adequada também na medida em que a linguagem não é entendida apenas como expressão de processos psicológicos, mas porque procura “identificar e descrever o conjunto de construções da história social humana”, (1995, p. 104). A linguagem, para Bronckart (2006, p.122) “é, na realidade, o princípio fundador e organizador desses processos¹⁶, em suas dimensões especificamente humanas”. Para o autor, as funções psicológicas superiores e as condutas ativas são efeitos da semiotização de um psiquismo primário, herdado da evolução. Dito de outra forma, o ISD faz uma abordagem global e unificada do pensamento psicológico, tomando como objeto de análise a linguagem, o agir e o pensamento consciente humano.

A interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós. A língua não se separa do indivíduo. Aprendê-la significa, a nosso ver, criar situações sociais, na medida do possível, semelhantes às que vivenciamos no cotidiano, neste caso, usando ferramentas: os gêneros. A linguagem sob o prisma sócio-interacionista reconhece o sujeito ativo em sua produção lingüística, o qual realiza um trabalho constante com a linguagem nos textos orais e escritos, resultado da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à disposição do falante.

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

¹⁶ Neste momento da citação, Bronckart está referindo-se à percepção, à cognição, aos sentimentos, às emoções (processos psicológicos).

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

[...] reaparecimento do texto, não com sentido fixo e único, mas como uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura; seus espaços em branco aceitos como inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...] tem seu preenchimento agenciado a partir dos textos e das pistas que este oferece.

Após a década de 60 (ver item 2.1) e, quando ocorreu a crise epistemológica, a Lingüística desdobrou-se em várias vertentes como a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Lingüística Textual, as quais foram buscar subsídios para explicitar o papel da comunicação na interação social e verbal.

Para Bakhtin (1997, p.113), ao definir a palavra, lança o princípio dialógico da linguagem, quando afirma que

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

Então, atividades que não requerem do estudante o dialógico podem estar fadadas ao insucesso. Nosso comportamento lingüístico não pode, em qualquer hipótese, ser atribuído ao sujeito isoladamente. Assim, após a implementação da seqüência didática do gênero em questão, a correção interativa, via lista de constatações, apresentar-se-á como um excelente componente dialógico. Enfim, nossa opção epistemológica centra-se nesta concepção de linguagem: a interacionista. Nosso texto configura-se no texto do interlocutor. Vygotsky constata que a consciência é um contato social do indivíduo com ele mesmo. Dito de outro modo, para o autor a consciência deste indivíduo forma-se no contato com o social, com o

outro. De acordo com Bakhtin (1997, p.123), “a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicossociológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação”.

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

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

Rego (2001), ao mencionar Vygotsky, quando sustenta ser a *consciência um contato consigo mesmo*¹⁷, pretende afirmar que a consciência individual forma-se através do social. Ou seja, a internalização é uma reorganização dos estados psicológicos que só se viabiliza porque vem do campo social, de uma interação com os outros. Bakhtin (1997) diz que a consciência individual nada pode demonstrar a não ser a partir do meio social e ideológico. De acordo com o autor, também a consciência constitui-se através do contato da experiência alheia pela comunicação. Segundo Freitas (1997), para sermos nós mesmos é necessária a colaboração dos outros. Só outra consciência pode dar ao eu/nós um significado.

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

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

2ª) Outra idéia importante discutida é a questão dos modos de funcionamento psicológicos humanos mais sofisticados (diferentes dos animais, por exemplo). Para Vygotsky (1998), o funcionamento psicológico humano é passível de ser explicado e descrito. Dessa maneira, aponta a necessidade de estudar as mudanças ocorridas no desenvolvimento mental a partir do contexto social em que está inserido o indivíduo. Para Vygotsky (*op.cit*), portanto, o desenvolvimento das funções intelectivas humanas ocorre socialmente pelos signos e pelo outro. Conforme Rego (2001, p. 62), “ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a

¹⁷ Grifos nossos

criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais”. Por isso, o desenvolvimento individual está relacionado ao contexto sócio-cultural. Ao trabalhar, o homem desenvolve atividades coletivas que, por sua vez, acarretam a utilização instrumental. Segundo Oliveira (1993), as funções superiores são estruturadas de tal forma que entre o homem e o mundo exterior existem as mediações do signo. Este é também chamado por Vygotsky de instrumento psicológico, porque aponta “para dentro do indivíduo” e atua como mecanismo do processo de internalização.

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

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

5ª) Outra questão importante refere-se à mediação presente em toda atividade humana, tendo a linguagem como elemento mediador por excelência. Por seu intermédio, o homem faz a mediação dos seres humanos entre si e com o mundo. Este é o instrumento através do qual são transmitidas todas as experiências culturais elaboradas pelo homem ao longo da sua existência. Rego (2001, p.55), estudiosa do pensamento vygotskiano, afirma que “os processos de funcionamento mental do homem são fornecidos pela cultura, através da mediação simbólica”. Pela linguagem, até mesmo quando os objetos e as ações estão ausentes do sujeito, este pode designá-los. Ademais, possibilita, por outro lado, analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos, além de compreender um evento mesmo sem presenciá-lo. Por fim, a autora refere-se à necessidade de comunicação entre os homens, o que provoca, evidentemente, a preservação, transmissão e assimilação das informações produzidas pela humanidade (memória). Destarte, é através da perspectiva sócio-interacionista de Vygotsky¹⁸ que a referida mediação, de responsabilidade da linguagem, ativa o funcionamento psicológico (pensamento) fornecido pela cultura elaborada pelo homem.

6ª) Para a perspectiva sócio-interacionista, o aprendizado favorece o processo de desenvolvimento. Isto é, o aprendizado traz implícito o social através do qual imergimos na

¹⁸ Dada às diversas formas gráficas encontradas na bibliografia lingüística, padronizamos, assim, os termos como sócio-interacionismo e Vygotsky.

vida intelectual daqueles que nos cercam. Desse modo, a aprendizagem é a responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente para a tarefa. Ou seja, para Vygotsky, é o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, que, sozinha, não seria capaz de efetuar. Segundo esta noção, em interação com outros colocamos em movimento vários processos de desenvolvimento que, quando internalizados, fazem parte das aquisições do desenvolvimento individual. Para Vygotsky (1998), a aprendizagem só acontece quando os símbolos, os signos e a presença do interlocutor são absorvidos pelo indivíduo e, evidentemente, considerando-se seu grau de desenvolvimento prévio.

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

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

9ª) A fala interior, segundo Vygotsky, é difícil de ser investigada, por motivos óbvios. Segundo ele, é a fala para si mesmo. Nesta, “a fala interioriza-se em pensamento” (1998, p.164). Se comparada à fala exterior, a fala interior é desconexa, incompleta, abreviada, nos termos do autor. Desse modo, Vygotsky nos alerta que a comunicação escrita está baseada no significado das palavras e, por isso, ela requer um número maior de palavras que a fala oral

utilizada entre interlocutores conhecidos. Assim, agora baseando-nos em Bronckart (2006), a linguagem interior provoca uma revolução humana. A partir de agora, as significações elaboradas historicamente pelo grupo social organizam o funcionamento psicológico do indivíduo.

Como psicólogo, Vygotsky deixou várias implicações de sua teoria para o campo educacional¹⁹. Finalmente, para reiterar a tese principal de Vygotsky e atrelá-la à nossa real intenção, queremos reiterar que, para o autor, o desenvolvimento humano ocorre através das trocas recíprocas estabelecidas durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio em que ambos se influenciam.

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

O uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social. O fato de a língua ter uma natureza essencialmente social lhe retira qualquer vestígio de transcendência sobre o indivíduo e lhe atribui valores, constituídos na e pela dinâmica da história.

Ainda para tratarmos do interacionismo, trazemos as palavras de Bakhtin (1997, p.113), para quem

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

¹⁹ Para maior aprofundamento destas questões, remetemos os leitores a: REGO, T.C. Vygotsky- Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação. 3.ed Petrópolis: Vozes, 1995. e a OLIVEIRA, M.K. Vygotsky- Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

2.3 Vygotsky: Teorização (In) acabada?

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

1^a) Vygotsky enfoca o significado da palavra como elemento estruturador do pensamento verbal e da linguagem racional. Bronckart (op.cit) lamenta o fato de o autor não ter notado unidades maiores de significação que Bakhtin apontava: os gêneros. Para Bronckart, somente os gêneros, materializados em textos empíricos, são as verdadeiras unidades verbais que, por sua vez, englobando os textos, abarcam a palavra, unidade de textualização e, portanto, unidade inferior. Faltou, sobretudo, para a visão mais atual, fazer empréstimos sociolinguísticos e linguísticos e, sendo necessário, produzir teorias sobre essas correntes; principalmente, de um ponto mais histórico, identificar como a linguagem em funcionamento social pode contribuir para delimitar as ações a agentes particulares e, dessa forma, moldar a pessoa humana. (Bronckart, 2003).

2^a) Bronckart aponta o pouco uso da Sociologia nos trabalhos de Vygotsky. Para Bronckart, ao propor uma psicologia interacionista, havia a necessidade dos fatos sociais, em termos organizacionais e representacionais, em seus pressupostos teóricos, afinal, para o russo, o social intervém no psicológico. Bronckart procura avançar quando combina contribuições de Leontiev, da sociologia de Jürgen Habermas²⁰. Para Bronckart (2003, p.30), “é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações²¹ imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)”.

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

4^a) Bronckart (2006) rejeita a tese disjunta de Vygotsky relativa ao pensamento e à linguagem. Este, ao tratar da fase pré-verbal da inteligência, como vimos na seção anterior,

²⁰ Jürgen Habermas (1929) é, na atualidade, um dos principais filósofos. Herdou do tradicionalismo o pensamento crítico; grande nome da escola de Frankfurt, procurou fazer uma ligação entre o Marxismo e a Psicanálise. Sua principal obra é “Teoria da Ação Comunicativa”, tomada por Bronckart para as postulações do ISD. Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Mais, Edição de 24/04/2005.

²¹ Grifos do autor

define-a como disjunta de interação social e semiótica. O psicólogo russo defende a tese de que o recém-nascido está mergulhado em contextos interativos diversos, em ações significantes. Segundo Bronckart, “as representações práticas do esquematismo sensório-motor se constroem, portanto, por assimilação/acomodação de índices produzidos no decurso da atividade social da qual participa o bebê...” (2006, p. 87). Para este autor, as unidades psicológicas com que se defrontam os bebês são ações *significantes* (porções de atividades sociais avaliadas e atribuídas aos agentes que se realizariam nos discursos)²². Segundo ele, a reconstrução desses elementos forma/constitui o fator principal do desenvolvimento psicológico.

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

2.4 Interacionismo Sócio-Discursivo e seu projeto teórico

O ISD, construto teórico desta tese, é uma vasta corrente contemporânea que contesta a divisão das ciências em ciências humanas e ciências sociais mas, por outro lado, quer ser visto como a ciência do humano, (Bronckart, 2006). Assim, o ISD recusa as teses biológicas de Piaget e do pensamento consciente como capacidade específica do homem²³.

O Interacionismo sócio-discursivo (ISD) elaborado por pesquisadores de Genebra e explicitado por Bronckart é baseado em três autores, principalmente: Vygotsky, Bakhtin e Habermas²⁴. Entre os estudiosos do grupo genebrino encontram-se, além de Bronckart, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly. O grupo apóia-se no construto de Vygotsky e procura

²² Grifos do autor

²³ Para maior aprofundamento das refutações de Bronckart ao modelo teórico de Piaget, remetemos o leitor a Bronckart (2006), livro organizado por Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio, cujo título é: Atividades de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano.

²⁴ As contribuições destes três autores serão trazidas neste capítulo teórico, à medida que se fizerem necessárias.

reunificar a Psicologia atribuindo-lhe uma dimensão social e tornando claras as condições de emergência e de funcionamento do pensamento humano. Assim sendo, estudar a linguagem sócio-discursivamente significa não apenas tentar elaborar um modelo das condições de produção do texto e de sua organização, mas, sobretudo, compreender as ações humanas e as interações sociais. É uma tentativa de estudar as produções verbais a partir da interdependência existente entre o contexto verbal e o contexto não verbal. Conseqüentemente, em condições de produção diferentes, resultar-se-ão gêneros textuais também diferentes.

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

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

O ISD procura analisar as *mediações formativas*²⁵ por meio das quais os pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos (seja por meio de atividades conjuntas, seja por meio das atividades languageiras) e através das quais esses mesmos indivíduos se apropriam dos pré-construídos, num processo dinâmico, que, conseqüentemente, transformará, num processo permanente, esses mesmos indivíduos, (Bronckart, 2006). Assim, nossos sujeitos pesquisados (alunos do Ensino Médio), por meio de atividades diversas de linguagem e de pré-construídos históricos (leitura, produção, lista de constatações, gêneros diversos), passarão, evidentemente, por mediações formativas que lhes

²⁵ Destaque do autor

propiciarão a escrita mais proficiente²⁶ destes mesmos gêneros. Desse modo, o ISD sustenta que, para o agir humano e para o desenvolver das funções psicológicas superiores, é necessária a apropriação de determinados construtos históricos (as ferramentas: signos, as línguas naturais, os gêneros). Por conseguinte, a partir dessa apropriação, o indivíduo age sobre o outro, contribuindo, pois, para a realização de atividades de linguagem.

É necessário esclarecermos, apoiando-nos em Machado (2005, p. 20), que os autores do ISD consideram que ensinar gêneros não significa usá-los como objeto de ensino-aprendizagem, mas, significa, por outro lado, entendê-los “como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam”. Para a autora, o real objeto de ensino são as operações de linguagem necessárias para essas ações chamadas de capacidades de linguagem.

Antes de dar prosseguimento ao ISD, procuraremos definir o texto, objeto de estudo desta tese. Segundo Bronckart (2003, p.71), “a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*²⁷, oral ou escrita”. Pelo que se depreende da definição, observamos que o autor destaca o papel contextual dos textos. Sobretudo, menciona que os textos exibem determinados modos de organização do conteúdo referencial ao apresentar mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e mecanismos enunciativos que lhes garantem coerência. Para Bronckart, cuja posição é corroborada por nós, uma língua natural só pode ser apreendida através das produções efetivas que assumem os mais diversos aspectos, ou seja, os textos. A definição de texto para os pesquisadores do grupo genebrino está sempre em interdependência com a situação de produção (contexto), apresenta mecanismos enunciativos e mecanismos de textualização que garantem a coerência do texto, apresenta modos determinados/ diferenciados de organizar o conteúdo temático; enfim, “a noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”, e, acrescenta o autor, “chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente” (BRONCKART, 2003, p.71-75). Conseqüentemente, todo texto é resultado de uma ação de linguagem, é realizado num determinado gênero, contribui para a transformação histórica contínua, em virtude das diferentes representações sociais dos agentes-produtores.

Segundo Bronckart (2003, p.53), a linguagem é “constitutiva do psiquismo [...] humano”. Para o autor, os signos lingüísticos são “formas de estabelecer correspondência,

²⁶ O termo, neste trabalho acadêmico terá o sentido de qualidade do que é proficiente; capacidade, mestria; domínio num determinado campo; consecução de bons resultados; aproveitamento, proficiência.

²⁷ Grifos do autor

temporariamente cristalizadas pelo uso histórico de um grupo...” (p.53). Por isso, “são transindividuais, são representações coletivas do meio...”. Estes, por sua vez, podem remeter-se a aspectos do mundo *objetivo* (cadeira, por exemplo), a aspectos do mundo *social* (que revelam traços comuns de cooperação entre os grupos; ou seja, todos de um determinado grupo social depreendem o sentido do signo cadeira) e, por fim, a aspectos do mundo *subjetivo*²⁸. Decorre destas formulações que a linguagem humana é uma “produção interativa associada às atividades sociais” (p.34), instrumentos, no dizer de Vygotsky, pelos quais os interlocutores constroem seus sistemas de referências. Resenhando o autor, podemos dizer que as ações languageiras do homem ocorrem na interação com uma *intertextualidade*²⁹ ou através de formações sócio-discursivas.

Bronckart resenha vários autores e correntes epistemológicas a respeito da ação humana. Para o presente trabalho, entenderemos, conforme o autor, que as ações humanas constituem-se de elementos comportamentais e psíquicos (indissolúveis) e, como tal, são o objeto de estudo da Psicologia³⁰.

Conseqüentemente, o ISD entende a *AÇÃO*³¹ como “resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem³². Desse modo, esta ação, unidade psicológica por excelência, produz formas semiotizadas que veiculam os conhecimentos coletivos/sociais que estão organizados nos três mundos de que tratamos anteriormente (objetivo, social, subjetivo)³³. Assim, a ação de linguagem materializada pelo autor de um texto explora os recursos de uma dada língua natural em uso em sua comunidade e se realiza tomando emprestado um gênero disponível no intertexto social. Assim, entendemos ação como Machado (2005), ao afirmar serem estas tarefas realizáveis por meio de determinadas operações, não inatas, mas que são aprendidas no decorrer da história destes mesmos agentes, quando participam de diferentes atividades e avaliações sociais. E acrescenta (2005, p. 252),

[...] a ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de operações de linguagem, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. A responsabilidade da realização dessa ação pode ser atribuída a um indivíduo

²⁸ Grifos nossos

²⁹ Grifo nosso

³⁰ O autor diferencia Ação de Acontecimento dizendo ser este entendido como uma relação de causa e efeito. Para Bronckart, no enunciado “Duas telhas caem do teto sob efeito do vento”, há acontecimento e não ação.

³¹ Destaque nosso

³² Grifo do autor

³³ Para maior aprofundamento das Ações Comunicativas, dirigimos o leitor a Habermas. Este desenvolve um trabalho mais verticalizado destas questões.

particular, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social.

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

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

Para melhor efeito didático, resumimos os postulados do ISD, baseando-nos, agora, em importante resumo teórico elaborado por Machado e Cristóvão (2004, p.3), quando dizem que:

a)As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas; b) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetivariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em uma determinada sociedade; c)O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social; d)os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação das pessoas individuais seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do *mesmo*³⁴ desenvolvimento humano. e)A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são re-produzidos ou re-elaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

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

³⁴ Grifo das autoras

se conçoit comme un cadre de référence en permanence en chantier, et doublement accueillant: d'une part accueillant à des travaux ou références théoriques complémentaires, em particulier issus des sciences du discours contemporaines: d'autre part accueillant aux propositions d'amélioration et de développement de la théorie elle-même, issues des travaux conduits em particulier dans les cadres sócio-político-culturels différent de celui de l'Europe occidentale³⁵.

2.4.1 As capacidades de Ação/ O contexto de Produção

Dolz & Schneuwly (1998) afirmam que a aprendizagem de capacidades verbais são de três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e, finalmente, capacidades lingüístico-discursivas³⁶. Quanto às capacidades de ação, os autores afirmam que são aptidões para adaptar a produção de linguagem às características do contexto e do referente. As crianças, à medida que vão entrando em interações diversas com os adultos, aprendem a fazer representações, no momento em que estão numa situação de linguagem escrita, da situação comunicativa em que se encontram. Os autores afirmam que estes sistemas de representação são resultados das interações sociais de que participam.

As capacidades de ação implicam representações de três tipos: a) sobre o meio físico: o lugar, o momento da produção, a presença ou não dos interlocutores; b) sobre a interação propriamente dita: o papel social dos participantes, a instituição social de onde falam, o objetivo; c) o conteúdo temático estocado na memória e que vai ser mobilizado na produção oral ou escrita. Conforme se verá na seção 3 deste trabalho, quando os estudantes “mapeiam” adequadamente as capacidades de ação, temos, indubitavelmente, produções escritas (neste caso específico, de resumos, dissertações e resenhas) mais eficazes. Evidentemente, a distinção entre as três capacidades acima elencadas são apenas uma forma didática. Na verdade, elas estão em intersecção constante. Dolz e Schneuwly (1998) constatam que a escolha de um gênero está, exatamente, na intersecção das capacidades de ação e das capacidades discursivas “porque ele participa da definição da situação e porque sua escolha em função da situação é parcialmente livre, podendo ser adaptado ao destinatário, ao conteúdo

³⁵ Concebe-se como um quadro de referência em permanente obra e duplamente acolhedor: de um lado, recebendo os trabalhos ou referências teóricas complementares, em particular vindos das ciências contemporâneas do discurso: de outro lado, recebendo proposições de melhoria e desenvolvimento dela mesma, vindos de trabalhos conduzidos nos quadros sócio-político-culturais diferentes daqueles da Europa Ocidental. (tradução nossa).

³⁶ Confira maior aprofundamento teórico das capacidades discursivas e lingüístico-discursivas nos itens 2.6.2 e 2.6.3 adiante.

e ao objetivo da situação” (p. 2). Para este trabalho acadêmico, os gêneros foram escolhidos *a priori* pelo professor-pesquisador (cf. metodologia).

Para Machado (1998, p.59), há dois modos de operações que o agente-produtor efetua ao iniciar a atividade de produção de um texto. O primeiro “consiste na mobilização de representações do agente em dois sentidos: de um lado, a definição da representação interna do contexto de produção; de outro, a mobilização das representações referentes ao conteúdo”. Dito de outro modo, as representações do aluno/estudante, ao produzir uma dissertação escolar, por exemplo, são o ponto de partida, a base de orientação, conforme Bronckart. Deve-se levar em consideração a situação de ação languageira, que são as propriedades dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Tais propriedades vão exercer influência na produção textual. Em Bronckart (2004), o agente-produtor deve ter noção do contexto, isto é, em que situação de interação ou de comunicação está. O autor afirma ainda que neste nível o agente-produtor está situado nas coordenadas espaço-temporais. Conseqüentemente, todo texto é resultado de um ato realizado num contexto físico, que pode ser definido pelos seguintes parâmetros:

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

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

- a) lugar social: É a instituição social ou o ambiente de interação onde o texto é produzido (mídia, academia, escola, etc.)
- b) o papel social do emissor: Será o papel social executado pelo emissor durante a interação. Tal interação dar-lhe-á o estatuto de enunciador. Por exemplo: papel de professor? De pai? De locutor esportivo?

c) a posição social do receptor: Será o papel social dado ao receptor do texto, dentro do quadro de uma interação comunicativa. A este papel social de receptor, a literatura tem chamado de interlocutor.

d) objetivo da interação: Será o objetivo ou o efeito de sentido a ser produzido no destinatário (interlocutor).

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

2.4.2 A ação de linguagem

A ação de linguagem, que é psicológica, já que suas representações estão “na mente” do agente-produtor, “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático” exatamente do modo como o agente-produtor quando vai empreender uma interação (cf. BRONCKART, 2003, p. 99). Então, descrever uma ação de linguagem consiste em identificar a valoração atribuída por este agente aos parâmetros do contexto, aos elementos declarativos do conteúdo a ser tematizado num texto. Vamos exemplificar a questão acima nestes termos: No dia 21 de julho de 2005, em seu escritório (espaço-tempo de produção) e no quadro de suas atividades profissionais (docência e pesquisa), o senhor Adair Vieira Gonçalves (emissor), como professor universitário e pesquisador de uma universidade paulista (enunciador), redige um capítulo de sua tese de doutorado, a ser apreciada por uma banca de examinadores (destinatários), a ser convencida, em suma, da pertinência e qualidade de seu trabalho, levando-a, assim, a aprovar-lhe a tese e, pois, outorgar-lhe o título acadêmico de Doutor.

Bronckart (2003, p.100) salienta que uma mesma ação de linguagem pode resultar textos empíricos diferentes. Isso ocorre porque não existe uma relação mecânica entre as ações e os textos empíricos. Principalmente, na visão de autor, a ação languageira “não é um sistema de restrições, mas uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões³⁷”. Destarte, podemos concluir que de uma mesma ação

³⁷ Destaques do autor.

(produção de um texto no gênero dissertação), em virtude da base orientativa de cada estudante, obteremos dissertações bastante diferentes.

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

Bronckart afirma também que, apesar de o agente buscar o gênero que pretende utilizar no intertexto, esta busca nunca é uma cópia fiel ou uma reprodução do modelo. Ocorre, no processo consciente de escolha do gênero, que este é influenciado pelo contexto socio subjetivo e pelo conteúdo temático de uma ação de linguagem, que são, em termos, sempre novos. Assim, o agente deve adaptar o gênero escolhido a estes valores particulares. Esta inovação poderá acontecer na escolha dos mecanismos enunciativos, dos textualizadores (coesão nominal, coesão verbal, conexão). Bronckart salienta que o enunciador pode dispor de um conhecimento a respeito de um determinado gênero (dos modelos sociais em uso por uma determinada sociedade), mas a situação específica de um agente-produtor é, ao menos em parte, nova e, por isso, essa situação singular pode levar o produtor a realizar sua ação de linguagem e, desse modo, a utilizar os tipos de discurso constitutivos do texto de forma diferente, de forma mais ou menos original. Desse modo, compreendemos que, mesmo se baseando em modelos sociais de referência, o agente-produtor elabora sua representação particular da situação de contexto. A essas decisões particulares, Bronckart denomina de estilo próprio. São, para o autor, “os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular”. Bakhtin (2000, p. 324) salienta, ao tratar do estilo, que este “depende do modo que o locutor percebe e compreende seu destinatário”. Para o autor, “quando se subestima a relação do locutor com o outro e com seus enunciados (existentes ou presumidos), não se pode compreender nem o gênero nem o estilo [...]” (p. 324). Segundo Schneuwly (1994), o agente efetua um cálculo da adequação do gênero à

situação de uso e, ao mesmo tempo, o conhecimento dos gêneros define possíveis ações de linguagem. Dito de outro modo, os gêneros reatualizam-se permanentemente.

2.4.3 Capacidades Discursivas: Gerenciamento da Estrutura geral do Texto

Como salientado anteriormente, o agente produtor deve tomar, conscientemente, decisões na montagem de um texto empírico. Primeiramente, deve observar a situação contextual (a situação de linguagem em que está inserido; os três mundos: objetivo, social e subjetivo; e, por fim, o conteúdo temático). Posteriormente, deve optar por um gênero que está disponível no intertexto. Bronckart (op.cit) afirma que, após essas escolhas “psicológicas”, o produtor deve fazer opções contextuais em que deverá articular o plano geral do texto, os tipos de discursos e os tipos de seqüência. Bronckart denomina aos três últimos itens de *infra-estrutura geral dos textos*, que, associados aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, formarão o que foi chamado pelo mesmo autor de *folhado textual*.³⁸ Como plano de texto, estamos entendendo o fato de

en psychologie du discours, designe la structuration d`une texte qui résulte des opérations de productions (en particulier des opérations de planification) ; dans les études ayant trait à la compréhension sera plutôt décrite en terme de schéma. [...]le plan de text ordonne la mise en ordre hiérarchique des propositions e paquets [...]. Si les etapes des modèles interiorisés n`ont guère besoin d`être marquées, celles d`une organisation moins conventionnelle sont soulignées par toutes les ressources de démarcation graphique (paragraphes, ponctuation, numérotation intertitres, etc) et autres marqueurs de division³⁹.

"Trocando em miúdos" e facilitando a compreensão da citação de Adam, o plano do texto é, concretamente, a organização de um texto, produzido por um estudante (no caso específico desta pesquisa). Dolz, de outro lado, apresenta o conceito de Planificação Verbal ; para ele, a planificação é um “processus consistant à etablir un mode de organization global des parties d`un texte, selon des principes d`ordre et de hiérarchie, en vue de assurer des

³⁸ Destaque nosso.

³⁹ Na psicologia do discurso, o plano de texto designa a estruturação de um texto que resulta produções (em particular, operações de planificação); nos estudos que se referem à compreensão, será de preferência descrita como um esquema. [...] O plano de texto ordena a colocação das proposições em pacotes [...]. Se as etapas dos modelos interiorizados não têm ainda necessidade de serem marcadas, aquelas de uma organização menos convencional são sublinhadas por todos os recursos de demarcação gráfica (parágrafos, pontuação, numeração intertítulos, etc.) e outros marcadores de divisão. (tradução nossa; definição de J.-M. Adam).

objectifs communicatifs précis et de déterminer les moyens d'expression propres à les atteindre"⁴⁰. Ou seja, a planificação é uma operação psicolinguística que permite organizar o plano.

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

Os tipos de discurso, como *formas lingüísticas* que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos⁴¹ que conferem ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional.

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

Entretanto, ao compor internamente os gêneros textuais, podemos observar regularidades maiores. São as formas de semiotização ou de colocação/ativação, através do sistema lingüístico de uma dada língua natural, que contribuem para caracterização dos gêneros. Desse modo, afirma Bronckart (2003 p.138), “[...] é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüísticas”. São, Para Bronckart, “os diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma

⁴⁰ “...processo consistindo em estabelecer um modo de organização global das partes do texto, de acordo com os princípios de ordem e de hierarquia, em virtude de assegurar objetivos comunicativos precisos e de determinar os meios de expressão próprios para atingi-los”. (tradução nossa)

⁴¹ Os negritos e itálicos da citação estão no original e foram, por isso, mantidos.

discursiva” (2003, p.76). Como esses discursos apresentam regularidades de estruturas lingüísticas, Bronckart faz a opção terminológica de tipos de discurso.

A atividade linguageira, devido à sua semiotização, apóia-se, obviamente, em mundos virtuais. Bronckart sustenta que tais mundos são sistemas de coordenadas formais, que são outros se comparados aos sistemas dos mundos representados em que são desenvolvidas ações humanas. Textualmente, afirma o autor (p.151), “por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de mundos discursivos⁴²”. Assim, o autor chega a dois mundos semiotizados pela linguagem: o do NARRAR e o do EXPOR.

Com relação ao mundo do Narrar, seguindo Bronckart (2003) e Machado (2005), este ocorre quando as operações de construção das coordenadas gerais organizadoras do conteúdo temático de um determinado texto são apresentadas de maneira DISJUNTAS das coordenadas do mundo “comum, objetivo, ordinário” da ação de linguagem do produtor. Por exemplo, os tipos discursivos relato interativo e narração. Na ordem do narrar, o mundo do discurso situa-se num outro lugar e este outro lugar criado semioticamente deve poder ser avaliado/interpretado pelos eventuais leitores.

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

Apoiando-nos nos autores supracitados, resta tratar de um outro subconjunto, qual seja, o das relações de implicação e de autonomia. Quando um texto deixa claras as instâncias do agente produtor com os parâmetros materiais da ação de linguagem (produtor, interlocutor e sua situação no tempo e no espaço), dizemos que o texto IMPLICA os parâmetros com elementos dêiticos integrados ao tema e, para interpretar, na íntegra, essa produção empírica, é necessário ter acesso às condições de produção, contextualmente falando. Se, por outro lado, tal relação não é explicitada e, (Bronckart, 2003, p. 154), “as instâncias de agentividade do texto mantêm uma relação de interdependência ou indiferença em relação aos parâmetros da ação de linguagem em curso”, dizemos que o texto possui AUTONOMIA.

Conseqüentemente, temos:

→ O mundo do NARRAR (implicado); → O mundo do NARRAR (autônomo);

⁴² Destaques do autor. Esses mundos discursivos, destaca o autor, são “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações dos agentes humanos.

→ O mundo do EXPOR (implicado); → O mundo do EXPOR (autônomo).

Devemos alertar o leitor que Gênero de texto não é tipo de discurso. Essa formulação de tipo de discurso é herdeira das reflexões feitas por Bronckart, que, por sua vez, apóia-se em Benveniste, ao mencionar a necessidade de considerar a situação enunciativa para possível explicação posterior do sistema lingüístico. São quatro os tipos de discursos: relato interativo (relato conversacional), narração, discurso interativo (discurso de situação), discurso teórico. Estes, sinteticamente, são, apoiando-nos na bibliografia analisada por nós, caracterizados assim:

➤ Discurso Interativo:

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

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

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

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

Falante 1: *É...*

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

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

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

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

No texto acima, coletado de uma apostila de 2º grau, um integrante da banda Titãs dá uma entrevista a uma emissora de TV, temos o discurso interativo. Há, corroborando este

discurso, frases interrogativas (Entendeu? Como é a sua relação com os filhos?), frases exclamativas como (sabe?!), há maior frequência dos verbos no presente (é L1; tem L2; passo L3, etc.), presença de pronomes e verbos de primeira pessoa do singular (Eu, faço, etc.), anáforas pronominais, por exemplo, em (deles- L3 retomando crianças) Entre outros itens, há, essencialmente o caráter conjunto-implicado deste mundo discursivo⁴³.

➤ Discurso teórico: Caracteriza-se por:

- Monologado, isto é, produção verbal que tem origem num único agente;⁴⁴
- Não ocorrem dêiticos, tampouco organizadores temporais;
- Há forte presença de organizadores lógico-argumentativos e organizadores intra-intertextuais;
- Ausência de frases interrogativas e exclamativas. Forte presença de frases declarativas;
- Predominância do tempo presente. Ocasionalmente aparece pretérito perfeito e, raramente, o futuro. Apresenta baixa densidade verbal;
- Forte densidade sintagmática;
- Conjunção ao mundo ordinário; Autonomia em relação aos parâmetros físicos.

Exemplo 2:

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

Verbetes extraídos do dicionário eletrônico de Antonio Houaiss da língua portuguesa versão 1.0.7

O texto acima, extraído de um dicionário, é monologado/escrito. É marcado somente por frases declarativas (característica típica deste tipo discursivo), dominância do tempo presente demonstrando valor genérico e fraca densidade verbal (estabelecem) e, por outro lado, forte densidade sintagmática (reflexão geral, etapas e limites do conhecimento humano, etc.). Não há, também, unidades remetendo a interactantes (cf. discurso interativo), completa ausência de nomes próprios e pronomes/adjetivos de 1ª ou de 2ª pessoa que se referem a interactantes, conforme se vê no relato interativo.

➤ Relato Interativo: Caracteriza-se por:

⁴³ Para maior aprofundamento das variâncias/fusões dos tipos discursivos ver Bronckart (2003) em Atividades de Linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sócio-discursivo. Não é nosso intuito discutir aqui, em profundidade, a questão dos tipos discursivos, sobretudo porque, conforme Bronckart, os tipos “variantes”, em geral, mantêm as mesmas características básicas que caracterizam os discursos mais, digamos, padronizados.

⁴⁴ Para maior aprofundamento das noções de monologado, dialogado, polilogado remetemos novamente à obra supracitada na nota anterior.

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

Exemplo 3:

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

Sinceramente, esperava mais do livro. Comprei pelo título e quase nada me acrescentou. Tive vontade de lê-lo e fui seduzido pela propaganda. Primeiro porque foi uma colega dedicada que o indicou (é difícil a indicação de livros, porque a gente nunca sabe o que o outro sabe ou não), segundo porque o título, como disse, me chamou a atenção. Eu esperava encontrar teoria e prática, como o nome do livro indica; entretanto, encontrei somente teoria e nada de prática (propaganda enganosa). O autor não apresenta resumo no final do livro. Observei o sumário e, a partir dele, fui fazendo a leitura. Fiquei atento às referências bibliográficas. Vou comprar outros exemplares. Bonita a capa, seduz o leitor.

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

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

No capítulo 3, é importante ressaltar os fatores inibidores da criatividade, apesar da concisão com que expõe o assunto. No 4, “procedimentos para estimular a inventividade”, é o que há de melhor. No capítulo 5, o parágrafo-como estruturá-lo, é apenas uma resenha de um livro muito conhecido; Othon Garcia- Comunicação em Prosa Moderna. Na página 104, o

autor mostra a sua fragilidade teórica ao confundir tipologia textual com gêneros textuais (nem menciona esta segunda). No item coerência, aborda apenas a coerência semântica desprezando todos os demais tipos. No 6º capítulo, vale a pena ler o SLOGAN: origem e para que serve. Há boa caracterização e explicação a respeito deste gênero pouco explorado. No 7º, vale a pena apenas a análise do texto publicitário como uma metodologia a ser utilizada por outras pessoas.

Diário de leitura do professor-pesquisador

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

➤ Narração: Caracteriza-se por:

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

Exemplo 4: MILTON E O CONCORRENTE

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

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

Milton ainda não começou a viver.

O concorrente já está sentindo uma dor no peito, já está caindo sobre o balcão, já está estestorando, os olhos arregalados – já está morrendo, enfim.”

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

Apoiando-nos sempre em Bronckart (2003, p.184), ao tratar das formas de monólogo, este diz que “em regra, os relatos interativos, as narrações e os discursos teóricos apresentam-se na forma de monólogos”. No discurso narrativo acima temos o pretérito perfeito (abriu, fez, tomou, sorveu, disse, falou, chegou, viu, começou). Embora possa ocorrer, não notamos a presença do pretérito imperfeito. Neste texto, ocorre o que Bronckart chama de hipotipose, isto é, utiliza-se o presente para dar a impressão de que a cena se desenvolve na frente do leitor. Este tipo de presente histórico insere-se no discurso narrativo combinando-se com o mundo disjunto/autônomo. Bronckart lembra ainda que, neste tipo de discurso, há frequência de organizadores temporais diversos. Entre eles, os de origem espaço-temporal (na cama, no

centro da cidade, no seu prédio próprio, já, etc.) Neste caso específico, em vez de prevalecerem as anáforas pronominais, predomina a anáfora por repetição do mesmo item lexical (o concorrente, Milton) e a elipse, elemento que retoma itens anteriores, sem mencioná-los explicitamente.

Com relação aos tipos de discurso que acabamos de mencionar, costumam ocorrer algumas confusões, advindas, sobretudo, de outras correntes epistemológicas. A primeira delas é a de que apenas um discurso é considerado interativo. Para Machado (2005, p.243), “o que se quer dizer é que é nesse tipo de discurso que se marca uma relação mais estreita entre o mundo discursivo e o mundo da situação concreta de produção”. Um segundo equívoco é o de se considerar o discurso teórico como discurso científico (cf. exemplo 2 desta seção). Por fim, o terceiro problema seria o de que para o relato interativo e para a narração estas estariam sendo diferenciadas apenas por sua organização estrutural (tipos de seqüência). Outra questão considerada pela bibliografia consultada refere-se ao fato de que os quatro tipos de discursos analisados podem mesclar-se e, portanto, podem ocorrer segmentos de textos com características de dois tipos. Por conseguinte, é impossível a sua detecção mecânica e apenas baseando-se nos elementos do sistema lingüístico. Portanto, podemos concluir que se os tipos de discurso estão presentes em qualquer texto, e este se concretiza em gêneros, então, aqueles são partes integrantes destes. Contudo, para Bronckart, já que são possíveis várias combinações entre eles, os tipos de discursos não podem ser o único critério para a diferenciação dos gêneros.

2.4.4 As seqüências textuais

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

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

Vamos utilizar para as seqüências textuais o mesmo procedimento em relação aos tipos de discurso. Levantaremos as principais características identificadas pelos estudiosos do ISD no momento de o agente-produtor, de acordo com suas representações e a de seus destinatários, pôr em ação o conteúdo temático, tendo em vista os efeitos de sentidos a serem produzidos, ou seja, elas são o resultado de determinados conteúdos temáticos organizados na memória do agente-produtor sob a forma de macroestruturas, disponíveis no intertexto. Assim sendo, as seqüências são (Bronckart, 2003) uma decisão tomada por este agente-produtor que se orientou por meio das representações sobre seus destinatários. Nesse sentido, confirma-se o estatuto dialógico das seqüências que abordaremos em seguida.

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

- situação inicial: o estado de coisas é mostrado de forma equilibrada, o qual deverá, em breve, causar conflitos, tensões;
- complicação: fase introdutória da perturbação, da tensão;
- ações: são os acontecimentos desencadeados pelas ações da fase anterior;
- resolução: fase da introdução de acontecimentos que levam à redução da tensão efetiva;
- situação final: neste momento da seqüência, restabelece-se o novo estado de equilíbrio.
- avaliação: proposta de comentário/julgamento do agente produtor relativo à história; que tem posição livre na seqüência;
- moral: aparece, geralmente, no fim da história com o intuito de apresentar uma significação/interpretação da história narrada.

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

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

3- Seqüência argumentativa: O objetivo precípua é o mostrar os processos da lógica, do pensamento, do raciocínio. A semiotização de uma seqüência argumentativa em um texto concreto ocorre em quatro fases distintas, a saber, a existência de uma tese a respeito de um dado tema (não deve haver a política de cotas para negros, por exemplo); junção de provas/argumentos (deve haver um ensino fundamental e médio de qualidade) que, inferencialmente (as cotas são um extremo absurdo), encaminharão o destinatário a uma determinada conclusão. O produtor utiliza-se da seqüência argumentativa toda vez que prevê um discurso passível de contestação, controversa. O esquema padrão do raciocínio argumentação constitui-se desse modo:

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

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

- constatação inicial: (“as línguas naturais mudam perpetuamente”⁴⁵) é o momento de introdução de um fenômeno incontestável, indiscutível.
- problematização: (“temos, entretanto, a sensação de que as línguas constituem sistema estáveis”). Há apresentação dos “porquês” ou dos “comos”, associados a enunciados contraditórios;
- resolução: (“essa mudança é tão lenta que não é apreendida por uma mesma geração”). É a fase da explicação propriamente dita, de introdução de informações suplementares que devem ser capazes de responder a questões colocadas;
- conclusão-avaliação: (“embora a evolução das línguas seja um fenômeno histórico indiscutível, as abordagens sincrônicas podem fazer abstração dessa mudança”). É o momento de reformulação e completude da constatação inicial.

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

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

6-A seqüência injuntiva, para Bronckart (2003) e Adam (1992), organiza-se conforme as fases da seqüência descritiva e apresenta a particularidade de fazer agir. O agente deseja que o destinatário execute tarefas, como, por exemplo, nas receitas culinárias, nos manuais de instrução, etc. São freqüentes, por isso, formas verbais imperativas ou infinitivas e ausência de estruturação espacial ou hierárquica.

Bronckart afirma que, embora seja importante definir os protótipos das seqüências textuais, destaca que estas não são *modelos cognitivos preexistentes*⁴⁶ às efetivações delas mesmas. Tais modelos são apenas construtos teóricos elaborados a partir de exame dessas seqüências concretamente observadas em textos, como, por exemplo, Bronckart, com textos franceses, e Machado, com textos brasileiros. Assim, para os autores, as seqüências estão

⁴⁵ Exemplo retirado de Bronckart (2003, p. 228).

⁴⁶ Destaque do autor. Cf. Anna Rachel Machado em **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

disponíveis no intertexto, em suas dimensões práticas e históricas. Deste modo, a opção por determinada seqüência é motivada pelas representações do produtor dos destinatários de seu texto e dos efeitos que pretende atingir.

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

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

Resumindo a questão teórica das seqüências e atrelando-as aos tipos de discurso, podemos, por conseguinte, afirmar que: a) O discurso Interativo relaciona-se/ combina com a seqüência dialogal; b) No discurso Teórico predominam as seqüências descritivas, explicativas, argumentativas ou esquematizações da ordem do expor; c) No Relato Interativo há predominância de scripts e seqüências narrativas; d) Na Narração há o domínio da seqüência narrativa e descritiva.

2.4.5 Mecanismos de Textualização: Conexão e Coesão Nominal e Verbal

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

Os mecanismos de textualização são articulados, no dizer de Bronckart (2003), à progressão do conteúdo temático, por meio da semiotização de uma determinada língua natural; em nosso caso, o Português. Estes mecanismos são de três ordens. a) unidades lingüísticas que marcam relações microssintáticas, isto é, no âmbito da frase como o sujeito, predicado, etc.; b) unidades intermediárias que, mesmo aparecendo no interior das frases, não

exercem função específica de ordem microssintática. São, por exemplo, de estruturas gerundivas e infinitivas (denominadas de orações reduzidas pela NGB); c) por fim, há unidades cuja função é a de conexão, de coesão nominal e verbal, as quais podem ser de ordem micro ou macrossintaxe.

2.4.6 Mecanismos de Conexão

Neste momento, trataremos dos mecanismos de conexão os quais deixam explícitas relações existentes entre os diversos níveis da infra-estrutura textual. Bronckart (op. cit.) chama-os de organizadores textuais. Este grupo abarca elementos lingüísticos de ordem vária, como, por exemplo, conjunções, locuções conjuntivas, advérbios, locuções adverbiais, preposições, sintagmas preposicionais, substantivos, sintagmas nominais, entre outros que são nomeados pelo rótulo “conectores”. Quanto às funções destes organizadores, Bronckart (p. 264-265) propõe as seguintes:

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

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

A coesão⁴⁷ é a operação responsável pelas marcas de relação de dependência e/ou de descontinuidade entre constituintes internos das frases. Koch (1994), por outro lado, afirma que a coesão estabelece relações de sentido por meio de recursos semânticos e, por meio destes, uma sentença se liga à anterior com a intenção de criar sentidos. Há duas formas básicas de coesão: verbal e nominal. Neste momento, restringir-nos-emos à nominal, a qual serve para a introdução/retomada de argumentos ao longo do texto provocando efeitos de estabilidade/continuidade, no dizer dos autores supracitados. As nominais são semiotizadas por meio de anáforas pronominais e nominais. As primeiras são constituídas por pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e elipses⁴⁸.

As anáforas nominais são compostas por sintagmas nominais que retomam o referente (introdução). Podem ser idênticas ao referente ou diferente no plano lexical. Bronckart coteja as anáforas aos mundos discursivos. Para ele, nos discursos da ordem do narrar, há predominância de anáforas pronominais de terceira pessoa, já que este mundo discursivo “põe em cena” vários personagens. Constata que, nas seqüências descritivas, prevalecem anáforas nominais com determinante possessivo⁴⁹. Nos discursos da ordem do expor, mormente nos discursos interativos, há predomínio das anáforas pronominais de primeira, segunda e terceira pessoas, normalmente, com valor dêitico, com valor anafórico recorrencial do eu, você, nós, a gente. Nos discursos teóricos, as anáforas nominais são, estatisticamente, mais freqüentes dada a abstração dos argumentos presentes.

Com relação à coesão verbal⁵⁰, os mecanismos atuam na organização temporal e/ou hierárquica das relações expressas pela semântica do verbo. Assim sendo, são realizados principalmente pelos tempos verbais, advérbios, certos organizadores textuais e unidades diversas de temporalização, que, por sua vez, dependem dos tipos de discursos insertos nos textos empíricos. Para Bronckart (2003), ao fazer análise das relações verbais/ temporais, devemos levar em consideração três parâmetros:

- os processos, que são os efeitos de sentido, são “materializados” pelas diversas propriedades aspectuais e pela eventualidade da situação temporal objetiva;

⁴⁷ Para a análise das produções escritas, tomamos como referência a análise de Bronckart (2003), páginas 265-267.

⁴⁸ Bronckart destaca que determinados pronomes pessoais de 1ª e de 2ª pessoas podem não se inscrever em cadeias anafóricas, mas, por outro lado, costumam referir-se a agentes externos, como ao agente produtor ou aos interlocutores (dêiticos, por exemplo)

⁴⁹ Convém ressaltar que estes dados referem-se ao estudo do francês contemporâneo. Mas, segundo Anna Rachel Machado, tais ocorrências do francês em muito se assemelham ao português de hoje.

⁵⁰ Para maior aprofundamento da coesão verbal, remetemos o leitor a Jean-Paul Bronckart, Editora EDUC, 2003. O autor faz um estudo criterioso dos mecanismos de coesão verbal nos discurso narrativo, relato interativo, discurso teórico, discurso interativo.

- os eixos de referência: também chamados de momento psicológico de referência. Por exemplo: “Hoje, Maria arrumou seu quarto”. O eixo no exemplo proposto pelo autor é: “Hoje”.
- a duração: é o momento da fala, da produção. É psicologicamente construída, em se tratando da produção escrita, por exemplo, de um artigo opinativo.

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

Com relação ao relato interativo, este se constitui por ser disjuncto do mundo ordinário do ato de produção. Como é implicado, seu mundo discursivo ancora-se em dêiticos (ontem, a semana passada, etc.) revelando o eixo temporal de referência entre o início da narração com a duração do ato de produzir o texto. São marcados por diferentes tempos verbais: pretérito imperfeito, mais-que-perfeito, passado composto, entre outros. Sintetizando, podemos dizer que nas dissertações há predominância do tempo presente de valor atemporal, chamado de temporalidade primária, relaciona a produção a um dos eixos de referência ou com a duração associada a este eixo. Por outro lado, há o pretérito perfeito, presente, futuros para falar de fatos numa certa temporalidade (secundária) situando um processo em relação a outro.

2.4.7 Espaços de jogos da dialogia: mecanismos enunciativos (vozes e modalizações)

O autor, agente de ação de linguagem, concretiza-se no texto. Dito de outro modo, é o responsável pelas operações lingüístico-discursivas materializadas. De acordo com Bronckart (2003), é ele quem define o conteúdo temático, o gênero, o tipo de discursivo, as seqüências

ou outras formas de planificação, os elementos de coesão (verbal e nominal) e a conexão. Para Bronckart (2003, p. 321),

Todo texto, oral ou escrito, procede do ato material de produção de um organismo humano e, como tal em toda ação humana, esta intervenção comportamental está em estreita interação com o acionamento de um conjunto de representações, que estão necessariamente *inscritas* nesse mesmo organismo. Logo, tanto do ponto de vista comportamental quanto do mental, o organismo humano que constitui o autor é realmente quem está na origem⁵¹ do texto.

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

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

Os tipos de vozes encontráveis nos textos empíricos são:

- a) a voz de personagens: seres humanos ou entidades humanizadas na função de agentes que constituem o conteúdo tematizado;
- b) vozes sociais: são as vozes que servem como instâncias externas para avaliação do conteúdo temático. Provêm de personagens ou de grupos sociais e não intervêm diretamente nos “agentes no percurso temático de um segmento de texto”. (BRONCKART, 2003, p. 327); Exemplo “Nossos contadores de estórias estão longe de concordar⁵² sobre o lugar onde se deu o acontecimento de que vamos falar...”
- c) a voz do autor: provêm diretamente da pessoa que está na origem do texto e intervém com comentários, avaliando ou explicando algum detalhe do conteúdo. (cf. Bronckart, p.328, op.cit)

⁵¹ Destaques do autor.

⁵² Grifos e exemplo retirado de Bronckart

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

a) Modalizações lógicas: servem na avaliação de elementos do conteúdo temático apoiada em conhecimentos do mundo objetivo “sob o ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, eventuais, necessários, etc.”. (p.330). São comuns marcas lingüísticas como *talvez; é evidente que; provavelmente;* entre outros, e, freqüentemente, verbos no futuro do pretérito do indicativo. Exemplo: *“É importante afirmar que esta geração é conformista, falta-lhe mais interesse e participação política, vontade de querer mudar o que está errado, tirar o corrupto e o corruptível. Isso está ligado à educação não só a que o governo oferece, mas à que os pais, aqueles da geração de 68 dão.”* Neste parágrafo final da dissertação, avaliando o conteúdo temático do texto, o estudante utiliza o elemento “é importante afirmar” (oração impessoal) que, a nosso ver, expressa o caráter possível/necessário desta geração de jovens conformista com a classe política.

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

b) Modalizações deônticas: servem na avaliação do conteúdo temático através de expressão de valores, opiniões e regras que formam o convívio social, “apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso”. (p.331) São marcadas pelos verbos auxiliares, advérbios e orações impessoais. Exemplo: *“Embora o Estado tenha o dever de zelar pela segurança daqueles que habitam o território sob seu controle, não pode exercer esse dever mediante leis. Sua função é utilizar campanhas, programas, panfletos para mostrar ao cidadão que estará mais seguro ao adotar certa conduta”* Neste exemplo, o estudante avalia alguns elementos temáticos da proposta de redação apoiado nas opiniões sociais. Ou seja, é dever do Estado cuidar da segurança pública, mas isso só deve ocorrer fundamentado em leis. Para tal consecução, utiliza o verbo (tenha) e o auxiliar (pode) na construção perifrástica pode exercer.

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

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

Exemplo: *“No hospital de Mariana, internaram uma criança em estado grave. Seu corpo apresentava queimaduras. O próprio pai tinha ferido a criança indefesa. Pode parecer um gesto de loucura, porém, infelizmente, os casos de brutalidade e violência contra as crianças são mais freqüentes do que pensamos”*. Este fragmento de texto ilustra bem a modalidade apreciativa. Nela o agente-produtor avalia, de modo subjetivo, aspectos do tema, por meio do advérbio avaliativo *infelizmente*. (Luciano Mendes de Almeida, título *Amor às crianças*, prioridade. Publicado na seção A2-Opinião. Folha de São Paulo do dia 15 de julho de 2006.)

d) Modalizações pragmáticas: explicitam “aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (pensamento, grupo, instituições) em relação às ações, intenções, razões (causas, restrições, etc.), etc., ou ainda, capacidades de ação” (Bronckart, 2003, p.332). A modalização pragmática, geralmente, é marcada pelos verbos auxiliares. Exemplo: *“È preciso reforçar a luta contra o prototerrorismo: a sociedade paulista deve deixar claro que não se curva à lei dos bandidos”*. Neste trecho, num editorial da Folha de São Paulo, a instituição (jornal) delega à outra instância (sociedade civil) a responsabilidade por não deixar abater-se diante dos crimes que acometem a cidade de São Paulo. Para tal, utiliza-se do auxiliar verbal (deve) na perífrase “deve deixar”. (exemplo retirado do Jornal Folha de São Paulo, do dia 15/07/2006, Caderno A2, seção Editoriais).

Bronckart salienta que as modalizações e os respectivos elementos lingüísticos que as constituem são materializados de maneira independente dos tipos de discurso. Acrescenta que em determinados gêneros há saturação de modalizações e, em outros, estas são quase inexistentes. Por exemplo, em cartas, artigos opinativos, artigos científicos, em propagandas e outros as modalizações são freqüentes. Em enciclopédias, manuais científicos, são, de outro modo, inexistentes.

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

3 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA (SD): APRESENTAÇÃO DE UM PROCEDIMENTO/A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

“A releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem”,

Pasquier e Dolz

O termo Transposição surgiu, segundo BRONCKART & Plazaola Giger (2006) e Schneuwly (2005), a partir da tese de Verret em 1974 e em 1980, com Chevallard, na transposição de conteúdos científicos ao ensino da Matemática.⁵³ Chevallard (1991) afirma, em seu primeiro capítulo, que os conteúdos preexistem antes de sua transposição, posição com a qual concorda Schneuwly. Segundo Chevallard, o trabalho desenvolvido com o objeto do saber científico, que passa a ser objeto de ensino em sala de aula, faz este último ser chamado de transposição didática. Para este autor, o estudo científico da transposição didática supõe considerá-la, num sentido amplo, da seguinte forma: objeto do saber- objeto a ensinar- objeto de ensino. Ao transpor conteúdos “científicos” para a sala de aula, diz serem importantes as seguintes etapas: “la désyncrétisation su savoir, la despersonnalisation du savoir, la programmabilité de acquisition du savoir, la publicité du savoir, le contrôle social des apprentissages”⁵⁴ (1991, p. 58). Embora algumas ressalvas tenham sido feitas a Chevallard, percebe-se, claramente, que as ciências humanas obtiveram um grande legado das ciências exatas, no que se refere à transposição didática. Os elementos elencados por Chevallard são utilizados ainda hoje no momento de transformar o saber “hard” no saber “soft”.

Schneuwly (2005) discute a questão afirmando que o saber é o ingrediente essencial para a aprendizagem. Este saber existe como um saber útil antes de ser transposto para a sala de aula. Afirma também que os saberes não existem, em primeiro lugar, para serem ensinados, mas para serem utilizados nas mais diversas situações. Schneuwly constata ainda que “os saberes”, na SD, são decompostos e fragmentados em virtude da seqüencialização dos

⁵³ Bronckart e Plazaola Giger (2006) e Schneuwly (2005) criticam o subtítulo da obra de Chevallard (du savoir savant au savoir enseigné), já que, na opinião dos autores em que nos baseamos, não se pode falar em saberes científicos, sentido geral e corrente, para disciplinas como o Francês, que visa essencialmente o saber fazer. Por outro lado, afirmam os autores tratar-se de uma obra estimulante, provocadora e polêmica que, ainda hoje, é texto de referência. A crítica dos autores se amplia também no que se refere ao ensino da música, do desenho, etc. Para os autores, para se transformar em objetos de ensino, os conteúdos passam por uma espécie de modalização. Sobretudo, afirma Schneuwly, o melhor professor não é necessariamente o que sabe mais, nem o que canta mais, nem o que escreve mais.

⁵⁴ “...a descritização do saber; a despersonalização do saber; a programabilidade da aquisição do saber; a publicidade do saber; o controle social das aprendizagens”. (tradução nossa)

conteúdos e em virtude de sua progressão e funcionamento dentro do sistema escolar. Trazemos as palavras do próprio autor, para dar maior credibilidade à reflexão, sobre importante questão relativa à transposição. Segundo Schneuwly,

Les situations d`usage ne peuvent être transposées telles quelles, ne peuvent être reproduites fidèlement en classe ; elles se transforment nécessairement, prennent une autre signification dans le contexte scolaire ; et cela affecte bien entendu les savoirs enseignés qui ont nécessairement une toute autre fonction que dans le cadre habituel ; il est donc nécessaire, un contexte nouveau pour les savoirs enseignés, (2005, p. 49)⁵⁵”.

Schneuwly contra-argumenta uma corrente de autores que pensa que a transposição didática degrada/deforma os saberes ditos “científicos”, ao deshistoricizar e descontextualizar esses mesmos saberes. Segundo tal corrente, é preciso combater a transposição didática para que haja uma volta à aprendizagem natural, e, principalmente, é preciso combater aqueles que defendem novos métodos de ensino da produção de textos porque estes se propõem a enfatizar e particularizar as situações concretas e psicológicas de produções de textos na escola. Schneuwly, de outro lado, ancorando-se em Vygotsky, diz ser possível e, sem dúvida, muito frutífero, “de traiter et de considerer le savoir enseigné, issu du processus de désyncrétisation et séquentialisation...” (2005, p.57). Evidentemente, é à corrente genebrina de transposição didática que nos filiamos.⁵⁶

Bronckart & Plazaola Giger (2006) afirmam que o transpor didaticamente determinado saber científico sofre três limitações: a primeira é a natureza mesma do saber mobilizado; a segunda refere-se ao estatuto dos destinatários da transmissão; e, por fim, o contexto institucional, ou seja, onde as práticas ocorrerão. Em nosso caso específico, as restrições elencadas por Bronckart & Plazaola-Giger não constituíram problemas; isso não quer dizer, evidentemente, que elas não possam ocorrer. O saber a ser mobilizado (resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica) faz parte da esfera escolar nesta etapa de escolarização. Além disso, foram respeitadas as capacidades dos aprendizes em sua faixa etária e escolar (estudantes do Ensino Médio). Por último, não sofremos, por parte da

⁵⁵ “as situações de uso não podem ser transpostas tais quais, não podem ser reproduzidas fielmente em classe; elas se transformam necessariamente tomando outra significação no contexto escolar; e isso afeta os saberes ensinados que têm necessariamente outra função no quadro habitual, portanto, é necessário um novo contexto para os saberes ensinados”. (tradução nossa)

⁵⁶ Não é nosso objeto fundamental a entrada detalhada e profunda dessa questão teórica. Se aqui se resenham tais estudos, isso se faz pela premente necessidade de atrelar tais leituras à consecução de nosso trabalho. Para maior aprofundamento na questão aqui abordada, convidamos os leitores para prosseguir a leitura integral dos capítulos arrolados nas referências bibliográficas de Bronckart & Plazaola Giger (2006) e Schneuwly (2005); além do próprio Chevallard (1991), edição mais recente de seu trabalho. Com relação ao texto em francês “de tratar e de considerar o saber ensinado, recebido de processos de dessincretização e de seqüencialização...” (tradução nossa)

instituição escolar, qualquer tipo de pressão administrativo-pedagógica, já que, em acordo com a instituição, seu programa e a organização dos conteúdos escolares não seguem o ritual das demais disciplinas, qual seja, a utilização das apostilas do Material Didático Etapa.

Afirmam ainda os autores que, quaisquer que sejam os conteúdos ditos científicos, estes podem ser transpostos/ postos em circulação, reproduzidos, transformados, contestados dentro do quadro de uma atividade linguageira humana, semiotizados e veiculados em textos distribuídos em gêneros diversos. Além disso, enfatizam, “les savoirs scientifiques ne sont donc ni plus ni moins personnalisés que les savoirs didactisés”,⁵⁷ (2006, p. 13).

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

Machado & Cristóvão (2004, p.5) sustentam que um determinado conjunto de conhecimentos científicos tem de sofrer “deslocamentos, rupturas e transformações diversas” no momento de didatizá-los. As autoras constataam três grandes problemas nas transposições didáticas. O 1º diz respeito à passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, que, posteriormente, transforma-se em conteúdo ensinado. O 2º refere-se ao processo de autonomia de objetos do conhecimento científico, os quais, quando estão separados da teoria global de onde saíram e onde ganham um sentido específico, podem sofrer mudanças significativas de interpretação. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de gênero de texto ou de discurso, etc. O 3º refere-se “à compartimentalização dos conteúdos/noções selecionados e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial” (MACHADO & CRISTÓVÃO, 2004, p.7). Para as autoras, este problema ocorre porque não temos uma teoria de linguagem única, mas, outrossim, várias “em disputa” no meio acadêmico. Isso fica evidente em congressos, simpósios e conferências, dentro do meio acadêmico.

As autoras destacam que, quando surgiu a designação SD, este termo não estava atrelado, como o é agora, ao estudo dos gêneros. Estava atrelado a seqüências e a diferentes objetos do conhecimento. Em Genebra, as primeiras SDs foram produzidas pela Commission Pédagogie du Texte, em 1985 e 1988/1989; contudo só em 1990 centraram-se no estudo dos gêneros, primeiramente escritos(1998) e, posteriormente, com Dolz e Schneuwly, centraram-

⁵⁷ “...os saberes científicos não são nem mais nem menos personalizados que os saberes didatizados”. (tradução nossa)

se nos gêneros orais (2004). Bronckart (2004, p.121) diz, referindo-se às SDs, que “ce type d`intervention conduit à d`importantes transformations des attitudes pédagogiques et continue en soi un excellent moyen de formation des enseignants”⁵⁸. Concordamos com os autores supracitados, uma vez que os resultados, antes e pós as SD, são, evidentemente, diferentes.

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

Machado & Cristóvão (2004) constatarem que as SDs auxiliam um trabalho global e integrado; permitem integrar atividades de leitura e de escrita (de acordo com um calendário específico determinado pelo professor); favorecem a construção de programas de ensino integrados/contínuos uns com os outros; possibilitam o trabalho com determinado gênero em vários suportes. Machado & Cristóvão (2004) afirmam ser necessário construir materiais didáticos adequados, que permitam a transposição didática dos conhecimentos científicos para contextos de ensino e aprendizagem de nossos estudantes, em consonância com as capacidades dos alunos. Corroboramos tal tese, na medida em que, ao confeccionar a SD sobre dissertação, pudemos presenciar o trabalho diversificado de leitura e de produção escrita, integrando, por sua vez, o plano de ensino às finalidades escolares.

Pasquier & Dolz (1996) defendem um ensino intensivo, por meio das SDs, na medida em que estas propiciariam aprendizagens mais eficazes, duráveis e profundas. Para os autores, confirmado por nós durante a aplicação das SDs, há menos esquecimento e, desse modo, assegura-se a melhor continuidade na aprendizagem. As SDs, para Machado (2001), têm de estar baseadas num modelo didático do gênero (noção que será desenvolvida nesta seção).

⁵⁸ “...este tipo de intervenção conduz a importantes transformações de atitudes pedagógicas e um excelente meio de formação de professores”. (tradução nossa)

Esse modelo serve para apontar aspectos a serem trabalhados que adviriam a partir de uma análise *a priori*, isto é, sem que (neste momento específico) se levem em conta as capacidades/particularidades de uma turma de estudantes.

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

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

Trabalhar com as SDs evita, para os autores, uma abordagem naturalista, segundo a qual, basta fazer um texto escrito, por exemplo, para que emergja no estudante uma nova capacidade; evita também uma abordagem impressionista. Sobretudo, consubstanciando nosso ponto-de-vista, a prática de SDs pressupõe uma perspectiva interacionista e social, já que esta “supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”, (2004, p. 110). Dolz e Schneuwly (2004) corroboram esta tese na medida em que consideram a autonomia do aprendiz como resultado do funcionamento real da linguagem em situações também reais (a finalidade da produção/contexto de produção são elementos-chave, dentro do grupo de Genebra) para as quais é necessário levar em conta o contexto de produção em que esta aprendizagem está sendo feita, ou seja, na escola, primordialmente, como já mencionado na seção capacidades de ação/ o contexto de produção na seção 1 deste trabalho. Dolz (1994) afirma ser importante, sobretudo, a reconstrução da situação de comunicação. Para o autor (e observado nas SDs aplicadas por nós), uma situação de comunicação precisa é condição para dar maior significação aos textos, além de facilitar a representação do destinatário.

Segundo Dolz e Schneuwly (1999), as SDs são organizadas a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem um determinado gênero textual. Os objetivos das SDs são: oferecer os meios para introduzir os estudantes em situações efetivas de produção de um gênero textual, promover atividades para uma melhoria da planificação do texto e trabalhar exercícios para favorecer a apropriação de valores enunciativos das unidades lingüísticas do gênero. Os autores constataram que as primeiras SDs didáticas possuíam cerca de 15 (quinze) módulos, o que, de certa forma, causou alguns constrangimentos com os docentes que as aplicavam, devido ao tempo de sua aplicação. Posteriormente, as SDs tiveram

seus módulos reduzidos, a fim de facilitar sua aplicação e ter a possibilidade de maior quantidade de gêneros na sala de aula por ano. Por outro lado, alertam eles, se houver diminuição excessiva, podem faltar atividades de escrita, de transformação dos textos de modo a proporcionar-lhes formas progressivas de aprendizagem.

Rosat, Dolz et Schneuwly (1991), ao fazerem uma pesquisa sobre reescrita de textos com 55 estudantes de escolas genebrinas com duas SD diferentes (narrativas e textos explicativos), constataram que as produções melhoraram significativamente. Para eles, nas práticas tradicionais, os estudantes são incapazes de instrumentalizar-se semioticamente para que façam seus textos progredirem tendo em vista uma melhor qualidade e adaptação da produção escrita ao destinatário. Tais resultados já foram também observados por Ruiz (cf. seção 1). Rosat et all constataram, então, que, as SD contribuem para favorecer um olhar mais crítico, instrumentalizando-os a uma maior capacidade de revisão e reescritura de textos.

Nos PCNs (1998), a questão das SDs aparece de forma implícita, principalmente no início do documento⁵⁹. Segundo os parâmetros, é preciso que haja o fator tempo entre uma versão e outra da redação escolar. Assim, “separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero”, (1998, p.77). Segundo o documento, esta distanciação temporal permite que o aluno se separe de sua produção inicial de forma que lhe possibilite atuar de maneira crítica e, sobretudo, estimula a execução de atividades e exercícios que fornecerão os instrumentos para o estudante revisar o texto; a nosso ver, são as SDs propostas pelo grupo genebrino. Segundo nosso ponto de vista, a revisão começa de forma externa, mediada pelo professor, que vai, a partir da versão inicial do texto, organizar SDs que permitirão sair da complexidade que é a produção de um texto completo e ir ao simples (folhado textual de Bronckart). Assim, com o procedimento da lista de constatações, há (e a análise comprova isso) amadurecimento lingüístico-discursivo na produção dos gêneros. Ainda para este mesmo documento, a organização de SDs exige o

[...] elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; deixar claro aos alunos as finalidades das atividades propostas; distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a

⁵⁹ A noção assumida de Sequência Didática só parece nas páginas finais do trabalho. No alto da página 88, em negrito e de forma bem visível, ela aparece com o rótulo de “módulos didáticos”. Numa única linha em todo o documento, nesta mesma página, aparece a referência à SD.

aprendizagem; planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; avaliar as transformações produzidas... PCNs (1998, p.88).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) afirmam que, para dominar os gêneros, o estudante precisa adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), utilizar unidades lingüísticas adequadas ao gênero em produção (capacidades lingüístico-discursivas). Os autores exemplificam a questão tomando como modelo o gênero artigo opinativo. O estudante, quando argumentar, deve levar em consideração o destinatário real ou virtual do texto, o veículo em que será publicado, aprender a hierarquizar os argumentos, produzir uma conclusão condizente com seu ponto de vista e, sobretudo, utilizar expressões enunciativas de uma determinada opinião (favorável ou contrária) e, finalmente, diferenciar operadores argumentativos que marcam argumentos daqueles que marcam conclusões de textos opinativos. Todos estes aspectos são distribuídos em atividades nas SDs. Schneuwly (1991) assegura que, com as SDs, a classe é implicada num projeto maior que ultrapassa as atividades normais de sala de aula, como por exemplo, a escrita de gêneros que circulam socialmente. Para o autor, a SD instrumentaliza os estudantes para ações mais complexas de comunicação e, tais projetos, segundo ele, facilitam a implicação dos estudantes e a melhor representação do contexto e, conseqüentemente, a produção de um determinado gênero.

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

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

3.1 Os gêneros escolares: uma questão polêmica

Nós, como Dolz & Schneuwly, defendemos o gênero como forma de articulação entre as práticas sociais e os objetos de estudo escolares, notadamente, no que se refere ao ensino da produção de textos orais e escritos. Para Schneuwly (2004, p.72), o conceito de práticas de linguagem visa às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral.

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

Nós, de outra parte, entendemos a dissertação como um gênero escolar, que circula muitas vezes em ambientes extramuros, por exemplo, em jornais semanais como a Folha de S. Paulo, na seção FOVEST, além de manuais para o vestibulando, em coletâneas divulgadas pelas universidades de exemplos a seguir. Sobretudo, pensamos a dissertação numa situação de comunicação autêntica (escrever para o jornal escolar, defender uma tese, etc. cf. SD 02).

Os autores entendem alguns gêneros (narração e a descrição) como produtos culturais da escola, que são fabricados para avaliar as capacidades de escrita dos estudantes. Para Schneuwly & Dolz (2004), quando a escola trabalha primeiramente a descrição e depois a narração, está, de fato, ordenando “os gêneros” segundo as formas de ordenação mais simples de representação do real (descrição), para formas mais complexas dessas mesmas ordenações. Compreendendo os gêneros como representação do real, os autores advertem para o fato de o professor, em suas práticas de sala de aula, esquecerem-se de que os gêneros são práticas sociais, históricos, produzidos em situações de comunicação autênticas. De nossa parte, assumimos os gêneros como “ferramenta” semiótica complexa de resolução de problemas, nas mais variadas instâncias sociais, dentre elas, a escola.

Entendemos a escola como lugar de comunicação e, tal como os autores, “as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos” (2004, p.78). Ao solicitarmos a

produção da dissertação escolar, esta é entendida, nos termos da presente pesquisa, como resultado do funcionamento da comunicação escolar/ na escola. Mas, em desacordo com os autores, a dissertação é referida a outros gêneros que circulam fora da escola, seja do mesmo agrupamento, seja doutro agrupamento⁶⁰ de gênero. Ademais, os autores entendem que a situação de comunicação falseada da escola gera quase automaticamente o gênero. Na presente pesquisa, em desacordo parcialmente com os autores, a dissertação pode ser descrita por meio de um modelo didático (ver seção 2.3), e, após, desenvolvida por meio de uma SD; portanto, pode ser ensinada num contexto autêntico de comunicação, tal como o pretendido aqui. Os autores defendem a tese de que, ao entrar um determinado gênero na escola, deve ser produzido um desdobramento deste mesmo gênero, já que ele servirá como instrumento de comunicação e um objeto de ensino/aprendizagem. Concordamos com os autores, na medida em que, ao transpor os gêneros para a sala de aula, estes sofrem uma didatização necessária tendo em vista a possibilidade de aprendizagem dos estudantes. Assim, entendemos como os autores, que o resumo de artigo opinativo e a resenha crítica são gêneros escolarizados que devem guardar, o mais possível, as características de seu funcionamento em situações extra-escolares.

A dissertação, por outro lado, conhecida hoje como um exercício/gênero escolar, teve sua origem como um gênero literário. Segundo Chervel (2006), o termo, etimologicamente, remonta ao ano de 1645 e, desde a época, com relação ao conteúdo temático, o gênero, como a entendemos, tratava de assuntos diversos, de natureza vária, seja de forma oral, seja de forma escrita. A expressão “la dissertatio”, na acepção latina, já no início do séc. XVI, é utilizada nos meios eruditos, principalmente na esfera religiosa. Na França, a dissertação não era utilizada, principalmente, nos colégios clássicos do séc. XVIII. Quanto à dissertação latina, o termo somente foi mencionado no meio escolar na ocasião de um concurso de Filosofia ocorrido na Universidade de Paris, em 1766. Nesse contexto, no início do séc. XIX, cabe à dissertação tratar de temas como a Metafísica e a Moral. Nesta época, o termo dissertação desvencilha-se do termo “discurso” a que esteve ligado durante muito tempo. A partir de então, a dissertação deve, sobretudo, apresentar argumentação, opor teses diferentes, fazer a progressão do pensamento.

Em 1821, a dissertação latina e francesa é colocada nos programas de Filosofia e até 1880 ela figura, nesta esfera, notadamente, nos colégios e nos Liceus (Ensino Médio brasileiro). Então, até esta época, o termo dissertação é reservado à dissertação filosófica. Em

⁶⁰ A noção de agrupamento será trabalhada na seção seguinte do presente capítulo.

1866, a dissertação é colocada no programa do terceiro ano⁶¹ libertando-se da esfera filosófica. Chervel afirma, resumindo a questão, que “La dissertation est donc un exercice qui “descend”. Elle passe d`abord du latin au français, puis de la littérature au système éducatif (début du XIX^o siècle) où elle est affectée à la certification des maîtres, professeurs de philosophie d`abord, professeurs "des classes supérieures des lettres "ensuite "⁶². Assim, como vemos, a dissertação percorreu um longo percurso até a sua entrada na escola como objeto de ensino.

3.2 O agrupamento de gêneros e os gêneros da pesquisa em situação de vestibular

Tomando como referência os exames de 2005, assim se pronunciam as bancas elaboradoras dos principais vestibulares do Estado de São Paulo, a saber: USP, UNESP, UNICAMP. Nesta, ao se pedir ao vestibulando que produzisse algo sobre a temática Rádio, diz-se “Trabalhe sua dissertação a partir do seguinte recorte temático”. Em seguida, “Discuta o rádio como meio de difusão e aproximação, Argumente no sentido de demonstrar sua atualidade. Explore argumentos que destaquem as várias formas de sua presença na sociedade”. A Vunesp, ao abordar a temática da tortura a judeus e a pessoas que questionam a religião católica, pede que o vestibulando “Releia os textos mencionados e, a seguir, faça uma redação em prosa do gênero dissertativo, sobre o tema a seguir”. Por último, a Fuvest, órgão que prepara o vestibular da USP, ao pedir que os estudantes refletissem sobre a descatalização que representa um controle biopolítico, através de forças visíveis e invisíveis, assim solicita a produção aos vestibulandos “Redija uma dissertação em prosa, argumentando de modo a apresentar o seu ponto de vista sobre o assunto”⁶³.

Sabemos que no famigerado vestibular brasileiro, o gênero mais solicitado é a dissertação escolar. Bakhtin afirma (2000) que viver é responder, é ter uma atividade responsiva ativa, é posicionar-se; assim, assumimos a dissertação escolar como um gênero escolar, que, sobretudo, na última década, teve alcance social em vários suportes: jornais escolares, jornal Folha de S. Paulo na seção Folhateen, cadernos de coletâneas das melhores

⁶¹ Referimo-nos a um curso consagrado aos exercícios literários.

⁶² “A dissertação é, portanto, um exercício de queda/declínio. Ela passa primeiramente do Latim ao Francês, depois da Literatura ao sistema educativo (começo do século XIX) onde é afetada pela certificação de mestres, professores de Filosofia e, em seguida, pelos professores das turmas superiores de Letras”.

⁶³ Não foram encontradas propostas de redação tomando a resenha e o resumo como gêneros solicitados nos vestibulares de 2005. Entretanto, a UNB, Universidade de Brasília, ao divulgar as novas diretrizes para o vestibular de 2007 afirma que passarão a exigir gêneros diversificados de redação em língua portuguesa, como **resenhas, resumos**, (grifos nossos), textos narrativos e outros.

dissertações das universidades Unicamp, PUC, etc. Outro fato importante: devemos vê-la como, no dizer bakhtiniano, não apenas por possuir a estrutura canônica conhecida, qual seja, introdução, desenvolvimento e conclusão; mas, sobretudo, por ter sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo individual, conforme teorização bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos. Subjaz à dissertação a dialética e a dialogicidade: esta por, evidentemente, requisitar um interlocutor ativo; aquela, pela natureza naturalmente argumentativa. Segundo Souza (2003, p.165), a dissertação “é um elo na cadeia das relações sócio-históricas”. É um gênero secundário, o qual, devido à sua complexidade inerente, precisa de orientações para a sua produção.⁶⁴

Os gêneros, de acordo com Dolz et al (2004, p.57), apresentam certas regularidades lingüísticas e sócio-comunicativas. A este fenômeno, chamamo-lo “agrupamentos de gêneros”, que são “mais ou menos referenciáveis e referenciados cotidianamente nas práticas de linguagem”. Os autores afirmam que há uma diversidade muito grande de gêneros e, por isso, tal diversidade nos impede “de tomá-los como unidades de base para pensarmos uma progressão” (p.57) e adotam tal procedimento devido, entre outros fatores, às grandes finalidades sociais legadas ao ensino, respondendo às necessidades de linguagem escrita e oral, em domínios sociais discursivos em nossa sociedade, principalmente na escola; posição com a qual concordamos. Além disso, o agrupamento de gêneros retoma distinções tipológicas presentes nos livros didáticos e, por fim, são “relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas na mestria dos gêneros agrupados”, (2004, p.59).

Dolz e Schneuwly (2004) propõem, para finalidades educacionais, um agrupamento de gêneros (cf. SD sobre Dissertação nos anexos deste trabalho). Os gêneros serão os megainstrumentos de organização do ensino e da aprendizagem. O autor propõe a seguinte divisão: 1) Agrupamento da ordem do relatar⁶⁵: refere-se à documentação e à memorização das ações humanas como notícias, relatos históricos, diários íntimos, notícias, etc. 2) Agrupamento da ordem do narrar: refere-se à recriação do real, por meio das lendas, narrativas de enigma, romances, etc.; 3) Agrupamento da ordem do argumentar: refere-se ao domínio do social exigindo a sustentação de uma tese, argumentos e contra-argumentos, etc.

⁶⁴ Para maior aprofundamento da questão, a dissertação como gênero, remetemos o leitor a SOUZA, E.G. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** In: Dionísio, A.P.; Beserra, N.S. (org) Tecendo Textos: Construindo Experiências. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

⁶⁵ Grifos nossos. Para maior aprofundamento das questões teóricas relativas aos agrupamentos, remetemos o leitor a Dolz e Schneuwly (2004). Por outro lado, com o intuito de aclarar a questão, ainda que parcialmente, utilizamos dados dos teóricos citados no que diz respeito aos domínios de comunicação /aspectos tipológicos/capacidades de linguagem dominantes/exemplos de gêneros orais e escritos na seqüência didática produzida por nós sobre o gênero dissertação.

São os editoriais, artigos opinativos, carta de leitor aos jornais, etc.; 4) Agrupamento da ordem do descrever ações: refere-se às prescrições e instruções exigindo regulamentação mínima de comportamentos como a receita culinária, instruções de montagem de aparelhos, etc.; por fim, 5) o Agrupamento da ordem do expor: refere-se à construção do saber e é muito comum em ambientes acadêmicos como os artigos, seminários, conferências, etc.

Os autores optam pelo agrupamento de gêneros, entre outros três fatores, pelo fato de o agrupamento ser definido, sobretudo, por seus domínios sociais comunicativos, como, por exemplo, a dissertação e a resenha crítica pertencem à “discussão de problemas sociais controversos” e cuja capacidade de linguagem dominante é “a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (p.121). O resumo, de outra parte, pertence ao domínio da “transmissão e construção de saberes” e seu principal objetivo é “a apresentação textual de diferentes formas sociais dos saberes” (op.cit. p.121). Pedagogicamente, entre outros benefícios, parece mais simples a transferência de um conhecimento em um gênero para outro dentro do mesmo agrupamento. Pode-se mais facilmente transferir certas capacidades de linguagem da dissertação à resenha crítica. Sobretudo, com o agrupamento, oferecem-se possibilidades diferentes de acesso à escrita, já que, segundo os autores, as capacidades de escrita dos estudantes não são uniformes nos diversos agrupamentos. Didaticamente, o agrupar favorece o trabalho das especificidades dos diferentes gêneros e um possível trabalho de comparação entre eles, por ex., dentro do agrupamento do argumentar, estabelecermos diferenças entre o editorial, a dissertação e a resenha crítica. Psicologicamente, inúmeras operações de linguagem estão entre si “amarradas, conectadas”, o que favorece um ensino-aprendizagem direcionado. Para a aprendizagem da dissertação e da resenha crítica, como exemplo, faz-se necessário o trabalho com operações de refutação. Principalmente, para Dolz e Schneuwly,

[...] as finalidades sociais do ensino da expressão impõem um trabalho específico para desenvolver as capacidades dos alunos em domínios tão diversos quanto a linguagem como instrumento de aprendizagem ou como *mimeses*⁶⁶ da ação a serviço da reflexão sobre a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. (2004, p. 63)

Outra tese do grupo de Genebra é a de que não se deve pensar que a “narração” seja um pré-requisito para a aprendizagem de textos opinativos. Por isso, contrapõe a esta

⁶⁶ Itálico do autor

concepção de ensino linear a concepção “em espiral”, a qual determina o dever trabalhar os diferentes gêneros de diferentes agrupamentos. A este respeito, asseveram que

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

Entendemos a produção de textos como uma forma de agir simbolicamente sobre o mundo e como forma de produção de sentidos e, portanto, apoiando-nos em Dolz e Schneuwly e corroborando suas teses no que dizem respeito ao agrupamento de gêneros e seus benefícios, é possível traçar objetivos mais claros de produção de textos com níveis/ graus de complexidade variáveis⁶⁷. Produzir textos é, segundo Costa (2002, p. 68), “se apropriar de um conjunto de capacidades lingüísticas e psicológicas com o objetivo de transmitir significados a um leitor”. A escrita, como enfatiza o autor, é expressar e organizar o pensamento de forma escrita, assim como também a leitura o é, já que, por meio desta, construímos sentidos e relações dialogicamente.

3.3 Pressupostos teóricos: O modelo didático

A denominação “modelo didático”⁶⁸ surgiu em Genebra-Suíça com o propósito definido de subsidiar o trabalho docente e favorecer o ensino/aprendizagem na compreensão/produção de textos em língua materna, neste caso, o francês. De acordo com o grupo de Genebra, para um ensino/aprendizagem de qualquer gênero de texto, faz-se necessário, antes, que as atividades em sala de aula sejam norteadas por um modelo didático do gênero. Segundo Dolz & Schneuwly (1997, p.7), um modelo didático, resumidamente, tem de apresentar duas características essenciais, quais sejam: 1º) “il constitue une synthèse à visée pratique, destinée à orienter les interventions des enseignants et 2º) il dégage les dimensions

⁶⁷ Trata-se das operações de representação do contexto social ou contextualização (capacidades de ação); das capacidades discursivas relativas à estruturação discursiva do texto e, finalmente, às capacidades lingüístico-discursivas e às escolhas de unidades de textualização. Tais capacidades foram delineadas na seção teórica deste trabalho e o serão, de maneira didática, na SD sobre dissertação escolar.

⁶⁸ Para a construção dos modelos didáticos, partimos, primeiramente, do plano da situação de ação de linguagem; em seguida, apresentamos o plano discursivo e, por fim, o plano das propriedades lingüístico-discursivas.

enseignables à partir desquelles diverses séquences didactiques peuvent être conçues”.⁶⁹ Assim sendo, conhecer o modelo didático do gênero facilitará o conhecer mais adequado do funcionamento dos gêneros que serão postos em prática em sala de aula. No caso específico desta tese: resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica. Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que o trabalho com SDs tem de estar fundamentado num modelo didático de gênero, modelo este que deve apontar aspectos centrais a serem trabalhados. Os autores dizem que o modelo didático pode ser qualificado de *a priori*, isto é, não levando em conta o nível dos estudantes nem as particularidades de uma turma (princípio da pertinência à turma em que o gênero será trabalhado).

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

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

O grupo de Genebra intitula de práticas sociais de referências os textos empíricos produzidos por *experts* (em situações de congressos, seminários ou mesmo individualmente), textos concretos de estudantes em situações de aprendizagem, já que estes servirão como ponto de partida para a construção da SD, exemplares de textos diversos e práticas escolares baseadas na aplicação/ensino de gêneros textuais nos seus diferentes contextos. Para os autores (2003), as práticas escolares contribuem demasiadamente para definição/redefinição do modelo didático. Dolz e Schneuwly (2004) destacam que a construção de um modelo didático constitui a explicitação de hipóteses sobre certos dados, quais sejam: resultados de aprendizagem expressos/esperados em documentos oficiais; conhecimentos lingüísticos (entre

⁶⁹ “1) Ele constitui uma síntese prática, destinada a orientar as intervenções dos docentes e 2) ele esclarece as dimensões ensináveis a partir das quais diversas seqüências podem ser concebidas” (tradução nossa)

estes, o funcionamento dos gêneros para os especialistas) e psicológicos; e, finalmente, a capacidade mostrada pelos estudantes.

Machado & Cristóvão (2006) afirmam, apoiando-se em De Pietro, do mesmo modo, que, para os objetivos do ensino/aprendizagem de gêneros sejam alcançados, as práticas em sala de aula da produção de textos devem ser guiadas pelos modelos didáticos, os quais são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Para as autoras, o modelo permite visualizar as características do gênero em estudo/análise/produção e, sobretudo, facilita a seleção das dimensões ensináveis numa determinada etapa da escolarização ou o seu adiamento para etapas posteriores. As autoras complementam dizendo fazer-se necessário também conhecermos o estado da arte dos gêneros sobre o gênero e as prescrições oficiais sobre o trabalho docente. Cristóvão & Nascimento (2004) salientam que para a produção dos modelos didáticos é necessário analisar a infra-estrutura textual, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. De Pietro & Schneuwly (2003, p.45) atestam que o modelo didático deve “être considéré comme un processus collectif ininterrompu des didacticiens: tout modèle didactique, [...], est toujours déjà résultat de ce processus et contribution à son développement”⁷⁰. Para os autores, o modelo didático pressupõe o ensino do saber, ele é, na sua essência, um modelo psicológico das capacidades a construir. Por outro lado, Schneuwly (2003) constata uma espécie de normatização dos modelos didáticos em escolas francesas e suíças. Ele conclui que parte dos docentes petrifica, normatiza e estereotipa as SDs. Ainda assim, o autor constata que tal normatização faz parte da transição de um processo de desenvolvimento.

Dolz & Schneuwly (2004) sustentam que para a caracterização detalhada do gênero é necessária a coleta de textos autênticos, os quais, por sua vez, constituir-se-ão num *corpus*. Afirmam, principalmente que, quanto mais rico e variado for o *corpus*, “mais a observação se estenderá a realizações textuais diversas correspondentes aos gêneros de textos trabalhados” (2004, p.179). Assim, para controlar melhor o que será ensinado, o modelo didático serve como “um guia” das possibilidades ensináveis de um gênero. Schneuwly et alli (1996/97) assinalam que

Par ce terme (modèle didactique), nous designons le résultat de la description toujours provisoire des principales caractéristiques d'un genre dans la perspective de l'enseignement. Il s'agit d'un construit théorique

⁷⁰ “...ser considerado como um processo coletivo ininterrupto dos pedagogos: todo modelo didático, [...], já é sempre resultado deste processo e contribuição a seu desenvolvimento”. (tradução nossa).

dont l'élaboration repose sur des multiples choix complexes et qui, dans l'ingénierie didactique de l'enseignement de la langue maternelle, remplit plusieurs fonctions.⁷¹

Para os autores na mesma obra, o modelo didático é o produto de uma construção tripartite em interação e em evolução constantes: a legitimidade (saberes legitimados na esfera acadêmica), a pertinência (trata-se da mobilização dos saberes pertinentes tendo em vista objetivos e finalidades escolares) e, enfim, a solidarização (criação de um todo coerente em que os saberes são integrados formando sentidos novos), distanciando-se, dessa forma, do contexto teórico de que provieram. São, a nosso ver, os objetos potencializados para o ensino. Ou seja, parte-se do modelo didático, pede-se uma produção inicial e, em seguida, elabora-se a seqüência didática.

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

No Brasil, principalmente na PUC-SP, no programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada ao ensino de língua, o grupo brasileiro, liderado por Anna Rachel Machado amplia os modelos de Genebra, centra seus esforços, principalmente, na avaliação de SDs para o ensino da produção de textos em Língua Portuguesa, como exemplo, os trabalhos de Machado (2001), Cristóvão (2002a), Freitas (2003); no processo de letramento inicial, principalmente os trabalhos de Souza (2003); na análise do nível das capacidades de linguagem na produção de textos (Machado 2003); na formação de professores, como os trabalhos de Machado (2000, 2004a, 2004c) e nos de Cristóvão (2002b e 2005 b), entre outros

⁷¹ “Por este termo (modelo didático), nós designamos o resultado da descrição sempre provisória das principais características de um gênero na perspectiva do ensino. Trata-se de um constructo teórico cuja elaboração recai sobre múltiplas escolhas complexas e que, na engenharia didática do ensino da língua materna, preenche várias funções”. (tradução nossa)

trabalhos centrados especificamente na leitura de gêneros, além doutros desenvolvidos por Nascimento & Cristóvão (2004, 2005).

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

3.4 A construção dos modelos didáticos dos gêneros: Resumo de artigo opinativo

Neste subitem, caracterizaremos o modelo didático, pela ordem, resumo de artigo opinativo, dissertação e, por último, a resenha crítica. Com relação ao modelo didático do Resumo, vale ressaltar a dificuldade de encontrar material bibliográfico no Brasil.

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

Bain (1990), especialista no assunto, discorda da pressão existente na escola sobre a necessidade de redução de algumas partes do texto. Para o autor, fica-se controlando, cognitivamente, a compreensão do texto em vez de se preocupar com a situação de produção determinada e com as consignas. Bain, analisando materiais didáticos, afirma que eles, geralmente, apontam os seguintes apelos aos estudantes: “*trier entre l`essentiel e l`accessoire; conserver les temps du text de départ; maintien du point de vue narratif; vocabulaire personnel*”⁷² (1990, p.130). Para o autor, muitas vezes, há paráfrases absurdas, em virtude da consigna solicitar que se use um vocabulário pessoal. Para Bain (op. cit, p.132), e com ele

⁷² “...selecionar entre o essencial e o acessório; conservar os tempos dos textos-base; manutenção do ponto de vista narrativo; vocabulário pessoal...” (tradução nossa)

concordamos, “notre approche est donc différent puisqu’elle considère avant tout le text a produire T2 et la situation dont elle dépend”⁷³.

Em 2002, Machado voltou-se para a produção de uma SD do gênero resumo, diferenciando-o, nas seções introdutórias, de outros gêneros em que aparece o processo de sumarização, por exemplo⁷⁴. Assim, em sua SD sobre Resumo mostram-se gêneros distintos, como, por exemplo, guia de TV, resumo de artigo acadêmico, quarta capa de livro, etc. Machado, em sua pesquisa, constata que o resumo é um gênero autônomo, ou seja, ele não é considerado resumo quando está a serviço de uma resenha crítica ou de reportagens, por exemplo. Atualmente, com os estudos e avanços do ISD, o resumo escolar, como qualquer outro gênero, deve-se instaurar numa perspectiva comunicativa, de acordo com as situações particulares e definidas e, evidentemente, ligadas à atividade social. Por isso, o estudante, colocando-se no seu papel social, deverá produzir um resumo a partir de um texto opinativo veiculado num jornal de circulação nacional para ser lido primeiramente pelo professor-pesquisador e, depois, pelos leitores do jornal escolar da instituição em que a pesquisa se efetua. Ou seja, o contexto de produção é elemento primordial para a boa consecução da atividade. Resumir, portanto, depende da razão pela qual se resume. Implica, pois, uma interpretação do texto-base tendo sempre em vista o destinatário. A distinção entre o essencial e o acessório depende da meta, do objetivo do agente-produtor. Rejeitamos, por isso, nesta pesquisa específica, qualquer trabalho representacionista de produção textual. Dolz & Schneuwly (2004) ao mencionar o resumo escolar, falam de uma paráfrase complexa por meio da qual o estudante vai “pôr em cena” uma “dramatização escolar” que será construída no texto de chegada (a resumir), qual seja, a utilização de diferentes vozes enunciativas.

Concordamos com os autores, já que, nas análises, pudemos observar diversas instâncias enunciativas, após a aplicação da SD. Wirthner 2006 cita, ao abordar o resumo, e com ela concordamos, que a hierarquização e a priorização das informações é uma questão bastante fluida. Por isso, as consignas da produção de um resumo têm de ser as mais claras possíveis.

⁷³ “...nosso trabalho é, portanto, diferente, já que considera, antes de tudo, o texto a produzir (texto 2) e a situação a qual ele depende”. (tradução nossa)

⁷⁴ É bom destacar que, apesar de o processo de sumarização estar presente em diversos gêneros de textos, não podemos chamá-los de resumos. Nestes casos, a depender do contexto de produção e dos objetivos do agente-produtor, contituir-se-á em outros gêneros, como, por exemplo, em resenha crítica, etc.

Para a elaboração de um modelo didático⁷⁵, solicitamos a professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, em tese, especialistas no assunto, que produzissem resumos, levando em conta a mesma situação de comunicação. Além disso, baseamo-nos nas produções dos estudantes, na SD de Machado e no que dizem os experts sobre o assunto, como exemplo, Bain e Wirthner⁷⁶. São, na opinião de Dolz & Schneuwly (1997), as práticas sociais de referência⁷⁷. Assim, temos, com relação ao resumo de artigo opinativo:

- a) Um estudante determinado, no papel de “aluno-especialista”, conhecedor do texto-base a ser resumido e das capacidades implicadas na produção de um resumo, realiza uma ação de linguagem escrita. Local de produção: na sala de aula de uma instituição privada, COEB. Momento de produção: durante hora-aula do professor-pesquisador. Leitor/receptor: professor-pesquisador, dirigida também aos leitores do jornal escolar, outros alunos da mesma instituição, professores, diretor de escola, pais, etc.; portanto, não especialistas. O resumo produzido, portanto, terá os seguintes objetivos: fazer o público leitor do jornal escolar tomar conhecimento dos aspectos fundamentais/prioritários do texto publicado na Folha de S. Paulo, na seção Ciência em Dia. No contexto sociossubjetivo: Instituição: COEB; papel social do produtor do texto: estudante. Papel social do leitor: pais de alunos, professores, etc. Não é possível, como no caso da resenha crítica, a indicação dos leitores interessados. A temática desenvolvida pode interessar a quaisquer leitores potenciais do jornal escolar, em geral, os pais cooperados da escola Cooperada Nova Geração: COEB.
- b) Para a mobilização dos conteúdos, o estudante deve ter lido/relido o texto-base. O agente-produtor deve trazer conteúdos prioritários⁷⁸ do texto-base, parafraseá-lo, com o intuito supracitado. O estudante, ao produzir este resumo, não estará se posicionando, mas, de outro modo, parafraseará a tese, os argumentos e a conclusão do texto matriz.

⁷⁵ Em artigos posteriores, pretendemos divulgar, em termos quantitativos, os resultados, de maneira mais fina, do folhado textual dos três gêneros pesquisados de resultaram na construção do modelo didático. Para os objetivos desta pesquisa, tencionando não transformar a tese num material extremamente longo, resultados qualitativos pareceram-nos suficientes.

⁷⁶ Tais fatores, segundo a bibliografia pesquisada, são imprescindíveis para a produção do modelo didático.

⁷⁷ A apresentação dos modelos didáticos terá a seguinte ordem: primeiramente o resumo de artigo opinativo, em seguida a dissertação escolar e, por fim, a resenha crítica.

⁷⁸ Os aspectos tidos como prioritários aqui são: a) A indústria norte-americana tomou uma decisão radical ao iniciar 261 processos contra pessoas que baixam músicas pela internet; b) é necessário reverter para o artista fruto de seu trabalho; c) Como processar as pessoas que baixam música (termos probabilísticos)? d) A medida tornará os fabricantes de discos impopulares; e) Depoimento de Cary Sherman: justiça como meio de punição; f) “Os criminosos” não baixam músicas para ganhar dinheiro, mas por lazer, como cultura, costume; g) Necessidade de os marqueteiros arrumarem nova forma de ganhar dinheiro, mesmo com os novos meios de comunicação.

- c) Contextualização do resumo: de caráter informativo, já que, neste caso, não há a comparação deste texto com outros do mesmo autor. Normalmente, nesta fase o agente-produtor diz/aborda qual ramo do conhecimento foi tratado no texto-base e qual a contribuição que foi trazida ao expectante. Ou seja, trata-se do conteúdo temático desenvolvido: a truculência da justiça americana, em casos de downloads de músicas pela internet.
- d) Com relação ao plano global, o resumo, baseando-nos em Wirthner, quando também solicitou resumos a partir de textos opinativos da imprensa, geralmente, apresenta as seguintes características: nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, etc. Estes elementos costumam aparecer, com muita frequência no primeiro parágrafo e serem retomados posteriormente ao longo do resumo.
- e) Apresentação dos conteúdos das diferentes partes/momentos do texto-base com a respectiva descrição das ações do autor do texto original. Exemplos: o autor *aborda, constata, confirma, etc.*
- f) Não-avaliação do texto-base: na consulta a especialistas (cf. Bain, D; Wirthner, M.). Acordamos que o texto resumido deve ser uma paráfrase do texto original de Marcelo Leite, sem que haja qualquer tipo de apreciação pelo agente-produtor de resumos. Por outro lado, devem-se evitar “absurdos semânticos”, apenas porque lhe foi pedida uma paráfrase.
- g) Discurso predominantemente teórico, marcado pelo distanciamento principalmente, pelo presente de valor genérico, pela frequência de frases declarativas, ausência de marcas de 1ª e 2ª pessoas do singular.
- h) No momento de apresentação do texto-base, normalmente no 1º parágrafo, aparecem seqüências descritivas a respeito da situação de comunicação. No momento de se reportar ao conteúdo temático do texto-base, aparecem novamente seqüências descritivas explicando ou argumentando sobre o discurso do texto-base. Assim, chamaremos a essas seqüências “descrição de ações”. Elas guiam o leitor pelos diferentes parágrafos do texto. Por isso, são comuns verbos como: *aborda, constata, examina, estuda, confronta, sugere, etc.* Tais verbos, a nosso ver, revelam o trabalho interpretativo do agente-produtor em relação ao discurso do texto-base.
- i) Com relação à coesão nominal, o próprio objeto do resumo- e seu autor-constituem as séries coesivas . Elas serão formadas por expressões nominais definidas, e por muitas outras mais, tais como: *Marcelo Leite, Leite, o autor, o jornalista, o articulista, etc.* Evidentemente, não é escopo deste trabalho deter-se em

seqüências coesivas em profundidade; entretanto, de outro modo, numa seção da seqüência didática, trabalhar com estes elementos de coesão. Forte presença de organizadores lógico-argumentativos como: *já que, porque, uma vez que, portanto, então*, etc.

j) Há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno, que chamaremos de neutra, e a voz do autor do texto resenhado⁷⁹. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Segundo Leite, Para Leite*, etc. seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi lido no texto. Presença do discurso “*rapporté*”, principalmente, indireto com a utilização de verbos de elocução mais a conjunção integrante *que*. Como no texto base havia apenas uma ocorrência do discurso *rapporté* direto, sua presença foi menor tanto na escrita dos docentes quanto na escrita dos estudantes.

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

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

3.5 A construção do modelo didático do gênero Dissertação Escolar

Com relação ao gênero dissertação escolar, devido à sua enorme presença na esfera escolar brasileira, ficou mais fácil pesquisar, em especialistas brasileiros, suas teorizações. Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) afirmam que o discurso argumentativo busca, de forma geral, causar um efeito imediato sobre a audiência com o intuito de fazê-la crer em nossas opiniões e pontos de vista.

Começamos por Garcia (1988), quando propõe que a argumentação ocorre, de modo prescritivo, da seguinte forma: proposição, análise da proposição, formulação dos argumentos e, por fim, a conclusão. Adiante, o mesmo autor sugere que, quando o produtor de um texto quiser contestar algo, o “esquema” de argumentação muda para: proposição a ser refutada,

⁷⁹ Aqui, constatamos que existe uma preocupação (observada na 2ª versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor do resumo.

concordância parcial, contestação ou refutação e conclusão⁸⁰. Para a pesquisa, evidentemente, não adotaremos as concepções supracitadas, mas nos enveredaremos pela argumentação a ser produzida num contexto específico.

BRETON (1996, p. 25-6) afirma que “argumentar é, primeiramente, comunicar. Para ele, nós estamos numa “situação de comunicação, a qual implica, como toda a situação desse tipo, a existência de parceiros e de uma mensagem...” (...), “... é raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela”. Para SANTAELLA (1996), o texto dissertativo-argumentativo é o tipo de texto mais fechado em termos de possibilidades interpretativas, isto é, encaminha a mensagem de modo que seu significado desemboque numa conclusão unicamente definida; mas, ao mesmo tempo, é uma espécie de organização da linguagem que exige extrema coesão nas ligações de suas partes, pois só provoca a convicção que pretende provocar, se a conclusão decorrer das premissas”. Para KOCH (1998, p.29), quando interagimos por meio da linguagem (...), temos sempre objetivos a serem atingidos; há relações que queremos ver desencadeadas, isto é, pretendemos atuar sobre os outros de maneira determinada. Ainda para Koch (1987, p.19), “o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato lingüístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia”.

Bronckart (2003) considera que o discurso argumentativo implica a existência de uma tese a partir da qual serão propostos dados novos (argumentos) que, no seu entender, “são objeto de um processo de inferência” (2003, p.226), orientando a argumentação para uma determinada conclusão. Além disso, esse movimento argumentativo é apoiado por justificativas/ suportes ou por restrições (no nosso entender, seriam as operações de contra-argumentação). Afirma ainda que tal “protótipo” se realiza, de forma mais precisa, nas seqüências argumentativas, que, a nosso ver, são objeto de escolha do agente-produtor numa situação de interação específica.

De nossa parte, concordamos em partes com Breton na medida em que, evidentemente, numa situação argumentativa estamos numa situação de comunicação. Por outro lado, estamos numa situação específica de interação que requer a adoção de meios adequados (justificativas, argumentos, contra-argumentos) não em geral, mas tendo como foco o lugar dessa interação, o estatuto social do enunciador e, conseqüentemente, do destinatário. Com relação a Santaella e Koch, pensamos que, em termos de interpretação, é um

⁸⁰ Diversos autores poderiam ser citados, os quais seguem na mesma linha prescritiva de argumentação. Na ocasião do mestrado, cursando a disciplina “Textualidade e Argumentação Escrita” tivemos acesso a uma vasta bibliografia sobre a temática e, por agora, não vemos necessidade da reiteração de aspectos já vistos em Perelmam & Olbrechts-Tyteca e em Garcia.

discurso mais fechado e orientado para a obtenção do outro. De outro modo, é um discurso “aberto” que vai se fazer e se constituir numa interação para um interlocutor o que o faz, assim, ser produzido de formas distintas tantas vezes diferentes em virtude de destinatários e contextos de produção também diferentes. Koch aqui e ali afirma que a linguagem é eminentemente argumentativa. Concordamos com a autora, mas, de nossa parte, defendemos que para a proficiência de um determinado gênero (da ordem do argumentar, por exemplo), são necessárias intervenções sistemáticas do docente implicando reflexões sobre as características dos gêneros em seus contextos reais, em seus contextos de uso. Por isso, ainda que a argumentação permeie toda a linguagem, não é numa argumentação em geral que o estudante vai dominar a argumentação, mas, tendo em vista o contexto de produção específico.

Leal e Moraes (2006) afirmam que a argumentação emerge de situações em que existem controvérsias e, portanto, haveria o confronto entre pontos de vista discordantes. Por isso, defendemos que, em situações distintas, diante de interlocutores diversos, as estratégias argumentativas deverão emergir do contexto. Assim sendo, as representações sobre o “outro” e sobre a interação social em curso é que, a nosso ver, favorecem a criação de estratégias argumentativas, diferentemente do que pensam os autores acima resenhados. Bronckart também assume em 2003 que, a partir de um raciocínio argumentativo, diferentes modelos de textos surgem. Para o autor, é na relação entre o enunciador e o interlocutor que a argumentação se constrói, posição com a qual concordamos. Assim sendo, partilhamos da mesma opinião de Leal e Moraes (2006), numa contribuição ao ISD, quando sustentam que a decisão de utilizar (ou não) um argumento ou um contra-argumento emerge da situação de interação em curso, nas representações sociais imediatas, dentre estas, a imagem que o enunciador tem de seus interlocutores, a dificuldade da temática envolvida (cotas para negros), conhecimentos prévios de ambos, o conhecimento do gênero a ser adotado na interação, etc.

Apoiando-nos, então, na bibliografia pesquisada e nas práticas de referência de professores e nos textos de estudantes, segue o modelo didático do gênero Dissertação escolar:

- a) Estudantes específicos de uma instituição específica, ainda não conhecedor (mas o serão, após a aplicação da SD) do gênero dissertação, realizam uma ação de linguagem escrita, no gênero especificado pelo professor-pesquisador. Assim, teremos, no contexto físico: O lugar de produção: na sala de aula de uma instituição escolar. Momento de produção: hora/aula destinada à produção do texto; Emissor:

estudante do Ensino Médio Regular. Leitor primeiramente, o professor com formação em Letras. Nas interações A-A e A1-A2⁸¹ outros estudantes da sala são leitores potenciais, além de professores, pais de alunos, etc. No contexto sociossubjetivo: Papel social do produtor: aluno que expressa suas idéias e as defende por meio de argumentos fundamentados internalizados por ele, tendo em vista as suas impressões dos mundos formais (ver Bronckart 2003, cf. Referências bibliográficas). Papel social do leitor: num primeiro momento, o professor e os colegas de sala (atuando como mediadores, neste processo interativo) desempenham o papel de leitor; em seguida, o texto é dado a público. Objetivo: apresentar opinião fundamentada em argumentos sobre a temática. Instituição: COEB- Escola Cooperada Nova Geração.

b) Para a mobilização dos conteúdos, o estudante leu/participou de debates/informou-se sobre a temática (Cotas para negros nas universidades públicas). Na sala de aula, houve discussões acerca da temática a partir da coletânea apresentada na SD, além de textos trazidos pelos próprios estudantes. Em sala e fora dela, leram artigos da imprensa, ouviram relatos de outros colegas, relatos pessoais (saberes de senso comum, muitas vezes, etc.). Desse modo, o agente-produtor poderá mobilizar conhecimentos vindos de seu próprio arquivo pessoal como das práticas pedagógicas supracitadas desenvolvidas.

c) Com o intuito de produzir uma dissertação e, portanto, de posicionar-se sobre uma questão controversa, qual seja, “Devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior?”, a contextualização far-se-á por meio de textos lidos e pelo momento vivido pelas instituições universitárias de ensino superior.

d) Com relação ao plano global (convencional) a dissertação, geralmente, apresenta as seguintes características: introdução, desenvolvimento e conclusão (tese, argumentos-contra-argumentos, conclusão). O agente-produtor, então, deverá demonstrar conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão (já que o tema desenvolvido faz parte do seu mundo real) e apresentar provas e domínio da argumentação. Sobretudo, o agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo doutra forma, que não seja a canônica, a depender do seu destinatário, também previsto/ trabalhado na SD.

⁸¹ A sigla A-A significa que o estudante avalia a sua própria produção. A sigla A1-A2 significa que um estudante avalia a produção de outro estudante.

e) A progressão temática da dissertação ocorre por meio de encadeamentos lógico-argumentativos, de tal forma que uma idéia articula-se à próxima idéia (cf. também as atividades desenvolvidas a este respeito na SD). Pelo lado do leitor, este apreende as representações dos mundos formais/visão de mundo e, conseqüentemente, suas crenças/valores e os avalia para a posterior adesão (ou não) ao agente-produtor. O leitor, desse modo, capta o momento histórico-social vivenciado pelo agente-produtor e sua manifestação ideológica.

f) Com relação aos aspectos discursivos, baseamo-nos na pesquisa de Souza (2003), quando examinou dissertações escolares na região de Recife. Os dados relativos às capacidades de ação, às capacidades discursivas e às capacidades lingüístico-discursivas foram confirmados em nossas práticas de referência. A dissertação está situada no mundo do EXPOR autônomo e apresenta, predominantemente, o discurso teórico. As unidades lingüísticas são autônomas em relação aos parâmetros da situação de linguagem (agente-produtor e leitores potenciais). Também não há unidades lingüísticas referindo-se ao espaço-tempo de produção (o *corpus* demonstra isso).

g) Prevaecem as seqüências argumentativas, já que, nelas, de acordo com Bronckart (2003), desenvolve-se o raciocínio argumentativo implicando, por isso, uma tese a partir da qual propõem-se dados novos (argumentos), que, por sua vez, são objetos de inferência, a qual orienta uma conclusão. Neste íterim, o movimento argumentativo pode ser recheado por justificativas e restrições. Em nosso *corpus*, e pelas práticas de referência, notamos também o aparecimento de seqüências explicativas. Isso ocorre porque o estudante, dado o caráter dialógico desses dois tipos, infere ser o assunto abordado problemático e controverso para o destinatário e, portanto, produz seqüências que combinam explicações e argumentos.

h) Com relação aos aspectos lingüístico-discursivos, temos: predominância de frases declarativas, além da possibilidade de questões retóricas. As formas verbais, em sua maioria, estão no presente com valor atemporal fazendo afirmações de caráter universal; a linguagem utilizada é, predominantemente, o registro culto da Língua Portuguesa. Houve presença da 1^o pessoa no plural⁸² (Nós, como em *vejamos*), mas, este (Nós) refere-se à interação global, universal e não aos interlocutores em curso na interação. De outro modo, não vetamos a possibilidade de argumentar na 1^o pessoa

⁸² Cf. dissertação n^o 5, como exemplo.

e, por isso, houve produção em que o estudante refere-se a si mesmo como participante da interação, fazendo uma intervenção para comentar aspectos do conteúdo temático. Sabemos ser a 3ª pessoa a forma mais canônica de defender uma tese/ponto-de-vista na escola. Desse modo, o estudante pode defender seus argumentos de forma indireta (3ª pessoa) ou de forma direta (1ª pessoa). Houve forte presença de frases interrogativas, além das assertivas. Mas, como no caso citado no item E deste modelo, a interrogação se faz em geral e não à interação mais restrita em curso.

i) Alta frequência de anáforas nominais e pronominais. Exemplo: “*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*”. Neste caso específico, o sintagma nominal refere-se, interfrasticamente, à “parte de suas vagas”. Alta frequência também das retomadas pelo mesmo item lexical, principalmente, na 1ª versão, exemplos: *a lei, a lei, a lei; as cotas, as cotas, a cotas, etc.* Forte presença também de marcadores lógico-argumentativos, tais como: *porém, todavia, mas, entretanto, apesar disso, embora, pois, etc.* além de organizadores textuais que marcam as partes do texto, como: *em primeiro lugar, em segundo lugar, etc.* Tal fato se confirma em pesquisas de Dolz (1999), Souza (2003), Leal & Morais (2006).

j) Com relação às vozes no gênero dissertação, prevalecem as vozes sociais (grupos, instituições, pessoas), as quais não intervêm no decorrer da dissertação. Elas são trazidas pelos estudantes/especialistas como instâncias de avaliação de aspectos do conteúdo temático, fato observado também na pesquisa de Souza (2003). Ex “*Quanto ao estudo, um negro que não tem condições para pagar...*” Embora em ocorrência mínima, houve também a voz do autor que comenta, explica, avalia aspectos do que é anunciado.

k) Com relação às modalizações, há predomínio das modalizações lógicas, com a presença de orações principais de forma impessoal, traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios como: “*A verdade é que com a aprovação do sistema pode-se aumentar o preconceito e racismo em relação ao negro*”. Ocorreu também quantidade considerável de modalizações apreciativas, tais como: “*É um erro dizer que a falta de negros na faculdade não tem nada a ver com sua raça, a pobreza e a falta de oportunidades...*”. As demais modalizações ocorrem, mas em quantidade reduzida.

- l) O léxico fortemente influenciado pelo conteúdo temático. Há, por ex., palavras como “*cotas, vagas, alunos, universidades públicas, negros, etc.*”

3.6 A construção do modelo didático do gênero Resenha Crítica

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

Baseando-nos em Machado, que mapeou o gênero resenha crítica⁸³, tecemos a seguir as principais características que foram estudadas pela pesquisadora (e adaptadas por nós em virtude de serem os contextos de aplicação do gênero muito diferentes), ao avaliar/produzir resenhas críticas em contextos universitários⁸⁴. Além disso, nosso modelo didático apóia-se em nossas práticas de referência e no que dizem os especialistas. São elas:

- a) Um estudante determinado, no papel de “aluno-especialista”, conhecedor do filme e das capacidades implicadas na produção de uma resenha crítica, realiza uma ação de linguagem escrita neste gênero determinado pelo professor-pesquisador. Lugar de produção: instituição de ensino, COEB. Momento de produção: durante hora-aula do professor-pesquisador. Emissor: estudante do Ensino Médio. Leitor/Receptor: primeiramente, o professor com formação em Letras. Nas interações A-A e A1-A2 outros estudantes da sala são leitores potenciais. No contexto sociossubjetivo: Papel social do produtor: Estudante. Objetivos: fazer o público tomar conhecimento dos aspectos fundamentais do filme, convencer seus destinatários múltiplos a assistirem ao filme “*Encontrando Forrester*”. Papel social do leitor: num primeiro momento, o professor e os colegas de sala (atuando como mediadores, neste processo interativo) desempenham o papel de leitor; em seguida, o texto é dado a público. Instituição: Escola Cooperada Nova Geração: COEB.

⁸³ Estamos, para este trabalho acadêmico, entendendo e agrupando as denominações resenha e resenha crítica como equivalentes. A nosso ver, não é possível, em hipótese alguma, manifestar-se sobre um filme (*Encontrando Forrester*, neste caso) sem tecer avaliações, julgamentos, comentários.

⁸⁴ Cf. a análise na seção 6 desta tese.

b) Para a mobilização dos conteúdos, o estudante deve ter visto/revisto o filme, ou seja, “lido”, interpretado, sumarizado suas partes principais. Segundo Machado (2003), o agente-produtor pode mobilizar conteúdos de outras obras com o intuito de produzir comparações e avaliações⁸⁵. Além disso, segundo a autora, o estudante, ao produzir uma resenha crítica, está se posicionando sobre uma questão controversa: o filme vale a pena ser lido/visto? Dessa forma, o estudante tem de apresentar provas, argumentos que fundamentem seu ponto de vista, pois, por se tratar de temática controversa, outros leitores podem ter opiniões diferentes. Em caso específico, os estudantes mobilizaram conhecimentos advindos de outros filmes do mesmo diretor, principalmente, do filme *Gênio Indomável* e no filme *Uma mente brilhante*, de outra autoria.

c) Contextualização da obra: de caráter avaliativo, há a comparação da obra com outras do mesmo diretor ou outros. Normalmente, nesta fase o agente-produtor diz/aborda qual ramo do conhecimento foi tratado no filme e qual a contribuição que foi trazida ao expectante. Por exemplo: “... *poderia ser usado por professores com o objetivo de instigar e incentivar o gosto pela leitura e escrita de seus alunos*”.

d) Com relação ao plano geral, a resenha crítica, geralmente, apresenta as seguintes características: nome do filme, apresentação global da obra, diretor, atores principais, tema mobilizado no filme (leitura-escrita), sua duração, fotografia, etc. Esses elementos costumam aparecer, com muita frequência, no primeiro parágrafo e serem retomados posteriormente ao longo da resenha. Exemplo: “Em 2000, houve o lançamento do filme *Encontrando Forrester* (Finding Forrester) dirigido por Gus Vant Sant que recebeu três indicações ao Óscar ganhando o de melhor ator co-adjuvante para Robert Crawford (Murray Abraham).”⁸⁶. Apresentação dos conteúdos das diferentes partes/momentos do filme com a respectiva descrição das ações dos personagens principais envolvidos. Exemplo: *Encontrando Forrester se inicia...; A partir de um desafio, Jamal...*

⁸⁵ Foi muito freqüente no *corpus* os alunos fazerem referências a outros filmes do mesmo diretor de *Encontrando Forrester*, Gus Vant Sant, ou mesmo referências a outros filmes de outras autorias.

⁸⁶ Os exemplos citados no modelo didático da resenha foram retirados das próprias produções dos estudantes.

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

f) Possível indicação dos expectadores interessados no filme, dada a temática desenvolvida: leitura e escrita. Por exemplo: *Embora Encontrando Forrester seja uma simples, mas espetacular produção, o filme nos transmite garra e determinação, força e coragem para lutarmos por nossos objetivos e sustenta a idéia de que “nada” é impossível quando falamos de sonhos e desejos.* Neste caso, o/a resenhador (a) prevê como espectador um assistente universal, já que não há nenhuma marca lingüística caracterizadora de um público-alvo. A indicação dos expectadores, pelas resenhas do *corpus*, pelas práticas sociais de referência, costuma aparecer, em geral, no final da produção textual.

g) Discurso predominantemente teórico. Há unidades como o presente de valor genérico, atemporal, denotando distanciamentos, principalmente, marcados pela freqüência de frases declarativas, pela ausência de índices de 1ª e 2ª pessoas do singular e pelo uso do *nós* genérico dando maior veracidade ou que está sendo dito. (cf. capítulo 6).

h) No momento de apresentação do filme, normalmente no 1º parágrafo, aparecem seqüências descritivas. No momento de abordar o conteúdo temático do filme, aparecem seqüências explicativas e/ou argumentativas. Ao falar das ações desenroladas, são freqüentes as seqüências narrativas e, por fim, quando os estudantes tentam convencer o espectador ao ver o filme, aparecem as argumentativas. Machado (2003) constata que, nas resenhas críticas, é comum a ocorrência da seqüência descritiva intitulada de descrição de ações. Segundo a autora, elas guiam o leitor pelos diferentes capítulos de um livro, por exemplo. Neste caso, guiam o leitor potencial nas diferentes partes do filme, apresentando o fio do pensamento do diretor/autor do filme. Por isso, são comuns verbos como: *aborda, constata, examina, estuda, confronta, sugere*, etc. Tais verbos, a nosso ver, revelam o trabalho interpretativo do leitor/expectador do filme. (cf. capítulo 3)

- i) Com relação à coesão nominal, os dados descritivos da obra (nome do diretor, nome do filme, etc.) constituirão a seqüência coesiva (séries isotópicas) para análise. Elas são constituídas por expressões nominais definidas, tais como: *o diretor, o personagem X*, etc. Quanto à série coesiva referente à obra, foram freqüentes os seguintes nomes: *o filme, a obra trata*, etc. Quanto à série coesiva do diretor da obra, foi comum vermos: *Van Sant, Sant, Gus Van Sant, o diretor*, etc. Ou, referindo-se aos personagens principais Jamal Wallace e Willian Forrester: *Forrester, o professor, o escritor, Jamal, Wallace, o rapaz negro, o rapaz do Bronx*, etc. Forte presença de organizadores lógico-argumentativos como: *já que, porque, uma vez que, portanto, então*, etc. Em menor escala, aparecem organizadores descritivo-narrativos tais como: *No início, por fim, logo em seguida*, etc.
- j) Conforme Machado constatou em sua análise, e repetida em nosso *corpus*, há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno e a voz do autor/diretor (personagens, etc.) do texto resenhado, neste caso, do filme e seus personagens. Aqui, constatamos que existe uma preocupação (observada na 1^o e na 2^a versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor da obra. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Van Sant relata, Para X*, etc., seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi visto no filme. É muito comum também o aparecimento das aspas, seja para marcar um destaque em alguma expressão, seja para revelar ironias, etc. Há, ainda, o recurso do discurso *rapporé indireto* com verbos de dizer mais a conjunção integrante *que*, como exemplo, *William afirma que, diz que* ou a colocação do próprio texto ou suas partes como sujeito. Exemplo: *O filme mostra que...*
- k) Com relação às modalizações, notamos a presença de modalizações lógicas produzindo objetividade, tal como: *Trata-se da história de Jamal Wallace (Rob Brown), adolescente negro morador de um bairro da periferia de Nova Iorque...* Segundo Machado (2003), as modalizações lógicas expressando dúvida/possibilidade ou modalizações deônticas aparecem; contudo, de outra forma, estas são atribuídas ao autor da obra resenhada. Em nosso *corpus*, apareceram várias modalizações apreciativas, tais como *Logo, tudo dá certo*

para que o negro se dê bem, além de modalizações pragmáticas. Com relação à modalização apreciativa, comentários subjetivos, como o supracitado, foram muito freqüentes, como se poderá observar adiante.

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

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

Modelos Didáticos	Resumo de Artigo Opinativo	Dissertação escolar	Resenha Crítica
Destinatários:	Leitores do jornal escolar (destinatários múltiplos).	Leitores do jornal escolar (destinatários múltiplos).	Leitores do jornal escolar (destinatários múltiplos).
Conteúdo temático:	A truculência da indústria fonográfica americana.	A adoção de cotas para estudantes negros nas universidades públicas.	A leitura/escrita como forma de ascensão social, etc.
Contextualização	Não há intertextualidade com outros textos do mesmo autor. Relação intertextual entre T1 e T2 ⁸⁷ .	Contextualização com fatos divulgados pela imprensa, momento vivido pela universidade brasileira. (Num contexto mais restrito, intertextualidade com a coletânea de textos	Contextualização com outras obras do mesmo autor ou com autores distintos pertencentes à mesma temática.

⁸⁷ T1 é o texto de partida de Marcelo Leite. T2 é o texto do estudante.

		da SD)	
Objetivos:	Fazer o leitor tomar conhecimento dos aspectos prioritários do T1.	Expressar opinião clara a respeito da questão controversa.	Convencer destinatários a ver o filme.
Plano global:	Nome do texto a ser resumido, local de publicação, seção, etc. Apresentação dos conteúdos das diferentes partes do texto.	Tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão. (formas diversas, a depender da situação interlocutiva).	Aspectos descritivos seguidos do conteúdo principal do filme.
Estratégias	Paráfrase sem apreciação do agente-produtor.	Progressão temática por meio de encadeamentos argumentativos.	Paráfrase do conteúdo temático mais apreciações do agente-produtor.
Tipos de discurso	Teórico	Teórico	Teórico
Tipos de Sequência	Descritivas de ações do T1.	Argumentativas, explicativas.	Descritivas (descrição das ações), explicativas e argumentativas
Coesão	Expressões nominais definidas.	Forte presença de anáforas nominais e pronominais	Expressões nominais definidas, principalmente.
Tipos de Vozes	Voz do aluno expositor (neutra) e a voz do autor resumido.	Vozes sociais trazidas pelo agente-produtor para avaliação	Aspas, ironias, voz do agente-produtor, voz do diretor.
Discurso <i>rapporté</i>	Indireto com verbos de elocução e conjunção integrante.	-	Discurso <i>rapporté</i> indireto
Tipos de modalizações	Lógicas.	Lógicas e apreciativas.	Lógicas, apreciativas e pragmáticas.

Escolhas lexicais	Influenciadas pelo conteúdo temático.	Influenciadas pelo conteúdo temático	Léxico influenciado pelo conteúdo temático. Presença de adjetivos para marcação de apreciações.
Aspectos lingüístico-discursivos	Presente atemporal, frases declarativas.	Frases declarativas, presente atemporal, questões retóricas, forte presença de marcadores lógico-argumentativos.	Forte presença de organizadores lógico-discursivos

Quadro 1: Resumo dos modelos didáticos

3.7 Das Práticas monológicas de correção de textos às correções dialógicas por meio das listas de constatações/controle

Geralmente, em pesquisas já feitas sobre a temática (cf. GONÇALVES, 2002; RUIZ, 2001), o professor corrige problemas pontuais na produção escrita dos estudantes. Além de apontamentos, indicações de desvios relativos à gramática normativa, às vezes são feitos comentários nem sempre de fácil compreensão para os alunos (cf. RUIZ, 2001, em uma pesquisa feita com professores e alunos da região de Campinas-SP)⁸⁸. Sabemos, inclusive por meio das pesquisas acima realizadas como estes tipos de intervenção na produção escrita freqüentemente se tornam ineficazes, além de, muitas vezes, ao compararmos produções escritas de um mesmo estudante, observarmos que os avanços, em geral, são pequenos. Via de regra, são feitas apenas correções superficiais de gramática, as quais não interferem no conteúdo proposicional da produção. Com base em tal constatação, propomos para o ensino de língua materna, nosso objeto de ensino, uma correção interativa a partir de uma produção inicial, que, normalmente, é complexa para o estudante. Complexa por ser a primeira

⁸⁸ É bom salientar que não desconhecemos outras propostas teóricas de reescrita de textos. Por exemplo, há a experimental positivista e a de base cognitivista. Se tais perspectivas são aqui desconsideradas trata-se pelo motivo de elas não contemplarem a questão histórica da linguagem, sua natureza interativa, etc. Mas, para maior aprofundamento do leitor, encaminhamo-lo a Garcez (1998). Para esta pesquisa, centramo-nos na perspectiva sócio-interacionista.

atividade que se desenvolve, antes de passar à SD. Nessa correção, há o desenvolvimento de uma série de atividades (ateliês ou módulos didáticos) e, por fim, a volta à produção do mesmo tema, do mesmo gênero.

Neste momento, faz-se necessário maior aprofundamento do suporte teórico que será utilizado na elaboração da tese. Assim, entendemos ser imprescindível situar o leitor dentro das formas mais tradicionalmente utilizadas de correção de redação propostas por Serafini. Em seguida, mesmo que de forma breve, trataremos da interlocução e produção de sentidos atrelada à leitura, já que a correção interativa, via lista de constatações do gênero, será este espaço dialógico de produção dos sentidos, de ressignificação do texto, muitas vezes.

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

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

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

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

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

Neste tipo de correção, o professor assume a linguagem do aluno, como se fosse sua, e resolve a deficiência do aluno de várias formas: adicionando, substituindo, suprimindo e

deslocando as palavras ou expressões. Revisar textos sob essa perspectiva novamente confina a linguagem à expressão do pensamento. Aqui, com um agravante, pois o aluno não tem o direito de rever o que escreveu, visto que já recebe prontamente o texto refeito.

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

Consiste na correção não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija o seu erro.
Ex.: Ainda que eu IA à frente todos os verões... (MODO)
(o termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno.)

Nos PCNs (1998), a questão da reescrita aparece de forma bastante tímida. Segundo os documentos, o ato de produção de textos implica a realização de tarefas diversas: planejamento, das especificidades do gênero, do suporte, etc. No final do processo, o estudante deve revisar o texto. A noção de revisão/ reescrita/ refacção de textos depreendida deste documento oficial assemelha-se muito, a nosso ver, a uma higienização de elementos gramaticais utilizados incorretamente. Em outro momento, admite-se (1998, p. 58) o ensino com a utilização de procedimentos diversos, dentre estes a revisão, apenas como uma forma de intervenção do professor, não sendo explicada como seria esta intervenção. Ou seja, a concepção de reescrita coaduna-se com as formas de correção de Serafini apontadas acima. Para os PCNs (1998), na escola, a tarefa de correção é, em geral, do professor. Segundo os documentos, “a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens”, (op.cit., p.77). Para os PCNs, o texto pronto é fruto de sucessivas versões (neste nosso trabalho, a partir da lista de constatações/de controle, fizemos duas versões).

Para a finalidade do presente trabalho, acrescentamos a essas três modalidades de revisão textual outra, à qual demos o nome de “correção interativa”, por meio de gêneros textuais. A literatura da área tem chamado este tipo de lista de *constatações*⁸⁹; na literatura suíça, “grille de contrôle”. A revisão interativa por meio da lista de constatações pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno.

⁸⁹ O termo Lista de Constatações/Controle, conforme mencionado anteriormente, refere-se, simplesmente, às categorias que serão utilizadas, após a aplicação da SD. São, em sumo, uma série de itens que caracterizam os gêneros em análise. Assim, defendemos, primeiramente, a utilização das SDs e, em seguida, a Lista de Controle/Constatações como instrumento regulador da aprendizagem.

Ruiz (2001) afirma ser difícil realizar revisões de texto através das formas apontadas por Serafini, quando o intento é apontar ao aluno desvios da macroestrutura textual, isto é, problemas de coerência. Segundo a autora, que não tem em seu escopo a perspectiva de gêneros via lista de constatações, a correção interativa possibilitaria ao professor atuar interativamente com o aluno através da escrita, até mesmo quando objetiva fazer elogios ou cobrar ajustes a serem feitos. Sobretudo, para nós, a correção interativa vai possibilitar, após a instauração da seqüência didática, a melhor compreensão do funcionamento das capacidades de linguagem: capacidades de ação (mobilização das representações do contexto físico e social e mobilização dos conhecimentos de mundo); capacidades discursivas (gerenciar a estrutura geral do texto, os tipos de discurso e tipos de seqüência); e, por fim, as capacidades lingüístico-discursivas (coesão nominal e verbal, as vozes e os mecanismos enunciativos e a escolha lexical adequada para a construção dos enunciados⁹⁰)

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

Neste momento do percurso, faz-se necessário abrir um parêntese importante. Bronckart (2006, p.196) define competência, mesmo aceitando aporias para esta definição, como um conjunto de recursos heterogêneos, entre os quais, comportamentos, conhecimentos, saber-fazer, esquemas, raciocínios, etc. que se encontram *mobilizados* por um agente, no âmbito de uma determinada atividade, e que podem, além disso, permanecer disponíveis nessa pessoa e ser *(re)mobilizados*⁹¹ por ela...”. Para Bronckart (op.cit), a competência não se dissocia da ação; esta, por sua vez, é propriedade constitutiva daquela. Isso equivale a dizer que, sem a ação, as competências nada produzem, nem se reproduzem. Por outro lado, salienta o autor, a ação “não se desdobra nem em pura contingência nem em pura repetição, mas requer necessariamente a solicitação e o tratamento desses traços dinâmicos disponíveis nos recursos de uma pessoa” (p.200). A nosso ver, a ação resultante do domínio pelos alunos das atividades sociais engendradas em sala de aula (SDs e listas de constatações, neste caso) que, mobilizadas pela linguagem, podem resultar produções mais “competentes”. Apesar disso, por outro lado, a noção de competência aplica-se a níveis diversos de análise, entre os

⁹⁰ A seqüência didática foi aplicada durante os meses de janeiro e fevereiro de 2006 e contempla, vide anexos, as três capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos para a produção de um determinado gênero.

⁹¹ Grifos do autor.

quais, apoiando-nos em Bronckart & Dolz (2004), o nível dos objetos sociais e suas finalidades; o nível dos objetos e objetivos de ensino elaborados na ocasião dos modelos didáticos de gêneros; o nível das capacidades demonstradas pelos estudantes (por exemplo: primeira produção- segunda produção), antes e depois de uma SD.

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

Bronckart & Dolz (2004), ao refletirem sobre as competências e a educação de hoje num contexto global, propõem, então, uma reavaliação e uma nova hierarquização dos princípios educativos. Dentre esses princípios, citam: o caráter democrático e igualitário em empreendimentos de educação e em formação possibilitando que as pessoas “se insiram e invistam eficazmente nas múltiplas redes de atividades coletivas”, (2004, p.38), nas quais a linguagem desempenha um papel prioritário (nós incluiríamos aqui os gêneros diversos que circulam socialmente). Em seguida, para os autores, a ideologia do progresso implicou avanços científicos e, hoje, sabemos de sua incompletude, dos diversos saberes (linhas teóricas existentes) e dos mecanismos de valorização social decorrentes daqueles e, por fim, da necessidade do saber sobre os mecanismos e sobre as etapas do desenvolvimento infantil. Para os autores, e com eles partilhamos dos mesmos objetivos, a finalidade precípua do ensino de língua materna deve ser o domínio dos gêneros textuais, como forma de os estudantes adaptarem-se à vida social/ comunicativa. Mas, por outro lado, como eles são relativamente estabilizados e, numericamente, ilimitados, devemos nos basear na sua representatividade e na sua complexidade, no projeto pedagógico da escola, no ato de escolha dos gêneros ensináveis ao nível de aprendizagem dos estudantes.

Segundo Góes (1993), quando são propostas atividades de revisão/ refacção de textos aos alunos, normalmente estes se limitam a fazer uma higienização da superfície textual, o

que não afeta o sentido dos enunciados mais profundos do texto; isto é, fica-se na correção ortográfica ou na troca de algumas palavras isoladas. A reescrita do texto, ainda para Góes, significa transformar a escrita num ato reflexivo, que permite ao sujeito reformular enunciados, adequá-los à instância comunicativa, dar-lhe consistência, etc.

A correção que chamamos de interativa via lista de controle (após SDs) vai proporcionar ao educando a possibilidade de escrever no contexto de uma situação comunicativa que não quer, tanto quanto possível, caracterizar-se como artificializada. Assim, pretende proporcionar-lhe qualificações com⁹² e sobre⁹³ a linguagem, com o intuito de promover “ajustes” de pensamento, o que ficaria mais difícil nas outras modalidades de intervenção textual supracitadas. Sobretudo, tal correção vai possibilitar-lhe uma interação mais autêntica. A esse respeito, assim se pronuncia Goes, (1993, p.115):

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

Para os propósitos do trabalho, focalizaremos a correção interativa por entender que, através dela, o estudante pode passar a considerar as implicações dialógicas do ato de escrever. Menegassi (1998) afirma que, dependendo do grau de amadurecimento do aluno na construção do texto, este pode apresentar reescritas/ refacções além daquelas sugeridas pelo professor e, ao mesmo tempo, encarar a atividade de reescrever como uma etapa importante do processo. Assim, tomou-se o próprio dizer do aluno como objeto de análise, a partir da compreensão do leitor/interlocutor/professor como sujeito que também constrói sentidos a partir do veiculado na produção do estudante.

Tal correção foi adotada por ser uma instância interlocutiva entre (estudantes e professor) no processo de escrita. Para Ruiz (2001, p. 102), “a atuação dialógica do professor

⁹² São atividades conscientes de uso da linguagem, uma vez que a mesma pode ser representada de modo distinto em função do interlocutor, ou em função da ação que pretendo realizar sobre ele.

⁹³ As ações sobre a linguagem visam, em essência, via recursos expressivos, aos deslocamentos do sistema de referência, na tentativa de se alcançarem outras formas de objetivar a realidade e, desse modo, construir efeitos de sentido variados.

é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusa do próprio texto [...]” Menegassi (1998) constata que os comentários podem auxiliar muito na reconstrução do texto quando bem compreendidos pelos estudantes. Assim sendo, entendemos a reescrita interativa como estratégia de interlocução e, conseqüentemente, como forma de o estudante vir a tornar-se sujeito, ao apropriar-se da linguagem escrita e imprimir qualificações no texto. Compreende-se que tal maneira de correção pressupõe, obviamente, a presença do outro. É como chamar o aluno para dentro da produção do texto (nas relações P-A⁹⁴ cf. capítulo de metodologia). Ademais, o aluno recebe o bilhete interativo/lista de adequações/inadequações do gênero, precisa interpretá-lo e tem-se início, e agora sob a perspectiva de leitor do seu próprio texto, a reescrita.

Séguy (1994) afirma que, para finalidades diferentes, é necessária a “*apparition de critères nouveaux*”⁹⁵. Concordamos com o referido autor na medida em que para gêneros diferentes deve haver listas de constatações também diferentes. Aliás, como destaca Séguy, “*écriture et reécriture s’opèrent en fonction de finalisations différents*”⁹⁶, (1994, p.26). Assim, as escritas de resenhas críticas e as posteriores reescritas requerem determinados critérios precisos, ao passo que a escrita e a reescrita de um resumo também o requerem.

Podemos dizer que a correção interativa, via lista de constatações, pode fornecer importante caminho para o educando operar qualificações com e sobre a linguagem e, conseqüentemente, melhorar seu domínio das capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas⁹⁷. Ela possibilita ao professor intervir sobre o gênero produzido e, num processo dialógico, construir uma (res) significação para o texto do estudante. Não se pode afirmar que tal correção, a interativa, seja a resposta para todos os males, haja vista que a correção do texto é apenas uma das etapas de produção de um texto. Na verdade, sua proposta pretende mobilizar-se a favor de um recurso metodológico bastante eficaz no processo interativo aluno/professor e alunos entre si.

Enfim, o exercício dialógico da linguagem, sobretudo por meio das mensagens “interativas” (lista de adequações/inadequações) exige a capacidade de o docente interagir, quer por escrito, quer oralmente, com os textos dos alunos. Além disso, ele próprio passa a escrever e até romper o constrangimento causado, provavelmente, por anos de aulas de metalinguagem. Assim, ao tentar tornar a escrita do aluno dialógica, torna a sua também

⁹⁴ Intervenção do docente no texto do estudante.

⁹⁵ É necessário o “aparecimento de novos critérios”. (tradução nossa)

⁹⁶ “A escrita e a reescrita operam em função de finalidades diferentes”. (tradução nossa)

⁹⁷ As capacidades de ação (mobilização das representações do contexto físico e sociossubjetivo e mobilização do conteúdo temático), discursivas (gerenciamento da estrutura geral do texto) e lingüístico-discursivas (coesão nominal e verbal, gerenciamento de vozes/mecanismos enunciativos) serão desenvolvidas na seção 1 desta tese.

dialógica, na interlocução propiciada pela instância desta correção interativa. Tal procedimento de reescrita inscreve-se numa perspectiva sócio-interacionista de linguagem “[...] que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ et al. 2004, p. 110). Por meio deste processo de intervenção na escrita dos estudantes, o professor vai considerar a produção como objeto a ser retrabalhado/revisto. Dito de outro modo, a redação é provisória enquanto estiver sendo aplicada a SD.

A revisão/reescrita é parte integrante da atividade escrita. Assim como o grupo de Genebra, entendemos a atividade de reescrita como passível de ser aprendida. Dolz & Pasquier (1995) propõem que, na fase de aprendizagem de um gênero textual qualquer, haja uma distância temporal entre a primeira versão e a versão final. Os autores já observaram, em produções de textos em francófonos, que deve haver tal distanciamento a fim de que o estudante reflita sobre a própria produção. Acreditamos, tais quais os autores, que o processo de reescrita faz parte do processo de escrita, sobretudo por meio de SDs e de gêneros textuais. No nosso caso específico, produção de uma dissertação, num contexto escolar, a ser publicado no suporte jornal escolar, desenvolverá, entre as versões da produção escrita, uma seqüência didática contendo atividades de ensino e aprendizagem sobre as diferentes facetas deste gênero, com o intuito de fazer os estudantes produzirem-no.

Schneuwly (1993) alerta que a lista de constatações é uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a SD. Mais adiante, no mesmo artigo, diz o autor (1993, p.230), que “la grille de contrôle e leur utilisation constituent la base de départ pour amener des élèves à une véritable outils psychologiques- encore une fois au sens vygotkien du terme-permettant de transformer les processus psychiques⁹⁸”. A lista de controle é uma forma de regulação do processo de aprendizagem, como se verá na seção sobre avaliação formativa. Dolz & Schneuwly (2001) afirmam que

dans une séquence didactique, les techniques, les outils et les connaissances acquises dans le cadre des modules sont toujours synthétisés dans une grille de conseil où figurent consignes ou regles d'aide-memoire. L'aide-memoire constitue un moyen précieux pour l'élève pour proceder à la récriture de

⁹⁸ “A lista de controle e sua utilização constituem a base de partida para levar os alunos a uma verdadeira ferramenta psicológica, mais uma vez no sentido vygotkiano do termo, permitindo transformar os processos psíquicos”. (tradução nossa).

son premier jet et d`aboutir à la production finale. Cet grilled guide le regard de l`eleve par rapport à son propre text⁹⁹.

Para Schneuwly (1993), a lista de constatações pode ser ilustrada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser formulada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista de controle efetuada pela classe como um todo, ou, em outro caso, pode ser elaborada pelo professor¹⁰⁰. Ela ajuda a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado. Acima de tudo, as listas propiciarão aos alunos fazer a eles mesmos uma autocrítica de suas produções, inclusive durante a aplicação da SD e fazer uma comparação do pré-texto com o pós-texto. Para Dolz e Schneuwly (2001) a lista de controle facilita a atividade complexa que é a reescrita. Os autores alertam ainda que, de maneira geral, reescrever é o produto interiorizado de uma atividade social. Para os autores, reescrever por meio de SD s e listas de controle procura/tenta organizar sistematicamente as condições desta interiorização.

Segundo Bain & Schneuwly (1993, p. 68)

[...] la liste de contrôle sert de jalon à l`apprentissage. Elle aide les élèves à anticiper ou à comprendre les critères d`appréciation de leur textes ; à faire une autocritique de leurs productions et, à partir d`un certain moment, à structurer et à modeler leur écriture leur progrès (notamment lors d`une comparaison entre pré-test e post-test) ¹⁰¹.

A nosso ver, a lista de constatações permite que os docentes pratiquem critérios menos subjetivos e de comentários (às vezes, bilhetes interativos) incompreensíveis pelos estudantes. Sobretudo, a lista proporciona ao estudante um vocabulário mais inteligível por ele, uma vez que foram objetos de ensino durante a SD. Dolz et al (2004) e, com o grupo concordamos, a avaliação de uma redação escolar, portanto de um gênero específico, “é uma questão de comunicação e de trocas”, (1993, p.108). Não se trata de aferir a produção com notas e

⁹⁹ Numa seqüência didática, as técnicas, as ferramentas e os conhecimentos adquiridos num quadro de módulos são sempre sintetizados numa grelha de conselhos onde figuram consignas ou regras de ajuda à memória. A ajuda memória constitui um meio precioso para o aluno proceder à reescritura de seu primeiro texto e de levar à produção final. Esta grelha guia o olhar do aluno em relação a seu próprio texto.

¹⁰⁰ Em nosso caso específico, elaboramos integralmente a lista de constatações sobre dissertação escolar, em virtude de se ser uma metodologia recente para todos os estudantes pesquisados. A lista procurou abarcar o folhado textual de Bronckart. Para os gêneros resumo de artigo opinativo e resenha crítica, elas foram ampliadas a partir da SD didática sobre os respectivos gêneros, materiais didáticos publicados pela editora Parábola, sob a coordenação de Anna Rachel Machado.

¹⁰¹ “A lista de controle serve de baliza à aprendizagem. Ela ajuda os estudantes a antecipar ou a compreender os critérios de avaliação de seus textos, a fazer uma autocrítica de suas produções e, a partir deste momento, a estruturar e a modelar sua escrita no curso de sua realização. Finalmente, ela permite ao estudante avaliar seu progresso (principalmente durante a comparação entre o pré-texto e o pós-texto).” (tradução nossa)

devolver aos estudantes, prática muito comum nas escolas brasileiras; mas, de outro modo, de instaurar uma atitude mais humana, mais responsável com a aprendizagem dos estudantes.

Há três formas distintas de organização da lista de controle/constatações. A primeira, 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 do estudante (Schneuwly, 2003). 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 seqüência. De uma terceira forma, 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 didáticas¹⁰², (op cit). Assim, nas palavras dos pesquisadores, (p.107), a Lista de Constatações/ Controle têm a finalidade de

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

3.8 Interlocução e Dialogismo (ou da produção de sentido)

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

- a) a língua não está de antemão pronta, disponível, dada como um sistema de que o sujeito se apropria. O próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, cada vez a (re)constrói;
- b) os sujeitos se constituem com tais à medida que interagem com os outros, sua *consciência* e seu *conhecimento* de mundo *resultam* como “produto” deste mesmo processo. Nesses termos, sujeito é social, pois a linguagem não é o trabalho de um indivíduo, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Assim, também não pode haver um sujeito pronto, mas um que se completa e se (re) constrói nas suas falas;

¹⁰²Em se tratando das SDs sobre Resumo de artigo opinativo, Resenha Crítica e Dissertação escolar, as listas de controle foram efetuadas após a aplicação dos respectivos materiais didáticos.

c) as interações se dão dentro de um amplo contexto social, histórico e ideológico; tornam-se possíveis enquanto acontecimentos singulares, nos limites e no interior deste contexto, sofrendo suas interferências, controles e determinações. As interações são, portanto, produtivas e históricas, *construindo* por sua vez limites novos.

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

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

Por contingência, a leitura (embora não seja nosso escopo de trabalho, apresenta-se como relevante prática discursiva) no contexto específico deste estudo acadêmico, será entendida, como nos aportes do ISD, um processo de interação entre um leitor ativo e um texto/gênero. Então, as características destes dois elementos (texto e leitor) interagem com outras para produzir significações específicas num determinado quadro onde a atividade de leitura se realiza. Dolz (1996) afirma que “comprendre un discours, c`est saisir comment les representations du monde sont activées et organisées par les discours sous le contrôle des valeurs de l`interaction sociale”¹⁰³ (1996, p.1). Assim, a atividade de leitura, neste construto

¹⁰³“Compreender um discurso é entender como as representações do mundo são ativadas e organizadas pelo discurso sob os valores da interação social”. (tradução nossa)

teórico, será entendida e integrará as seguintes dimensões: as especificidades lingüísticas dos objetos a serem lidos (resumos de artigo opinativo, dissertações e resenhas críticas), ou seja, dos gêneros; as capacidades diversas mobilizadas pelos leitores participantes da pesquisa (alunos do Ensino Médio) e, por fim, as diferentes dimensões do contexto a serem levadas em consideração durante a leitura efetiva do texto.

Assim entendida, embora nossa pesquisa seja a escrita/reescrita de gêneros, as atividades de leitura farão parte das atividades de escritura. Segundo Dolz, o leitor, nesta perspectiva teórica, coloca em ação diversas capacidades languageiras e atualiza diversos sistemas de conhecimento, os quais intervêm, conjuntamente, durante a compreensão. São eles: saberes enciclopédicos (armazenados) dos estudantes; saberes sobre o funcionamento de ações languageiras; saberes sobre as situações de interação; saberes sobre os tipos discursivos e gêneros textuais; saberes sobre os atos de linguagem (seus objetivos e efeitos de um ato ilocucionário); saberes sobre estruturas textuais; e, por fim, saberes lingüísticos como o léxico, gramática e valores das unidades lingüísticas e de expressões verbais dentro dos textos (1996, p.3). Concordamos com o aporte teórico supracitado, na medida em que pudemos presenciar várias dessas atualizações durante a aplicação das SDs e nos momentos de reescrita dos gêneros.

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

Dolz (1996) afirma que, na concepção teórica adotada pelo grupo genebrino, é possível e necessário diversificar as estratégias de leitura. Entre outros, o autor enumera os seguintes, os quais serão por nós parafraseados: oferecer objetivos concretos de leitura; questionar-se sobre o texto lido; ativar conhecimentos anteriores, modificar certezas anteriores; estabelecer progressão temática; revisar e verificar a coerência durante a leitura; estabelecer relações entre o texto e o paratexto; utilizar macrorregras de idéias-chave; generalização, integração; reformular fragmentos do texto; tomar notas e resumir a partir de uma leitura feita, etc. Concordamos com o autor na medida em que, durante a aplicação da SD, várias das estratégias citadas por Dolz foram utilizadas. Como exemplo maior, a reescrita

interativa por meio da lista de constatações permite que o estudante reformule, questione sobre a tese defendida pelo autor do texto-base, etc. Por conseguinte, podemos afirmar que escrever é uma excelente estratégia de aprendizagem da leitura.

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

3.8.1. Por uma Avaliação Formativa¹⁰⁴

Sem o intuito de discutir a avaliação em profundidade, mas reconhecendo o seu valor na presente pesquisa, vamos atrelar a correção Interativa, via lista de constatações/controlê, a uma “modalidade” de avaliação chamada Formativa. Em geral, segundo Curado¹⁰⁵ (1996), as avaliações ocorridas no ensino médio perdem a função da aprendizagem para se converterem em mecanismos de aprovação e reprovação, ou seja, adquirem finalidades em si mesmas e desaparecem enquanto fator de mediação no processo ensino-aprendizagem. Para Luckesi (*Apud* CURADO, 1996),

A característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’. O mais visível e explícito exemplo dessa pedagogia está na prática de ensino do terceiro ano do 2.º

¹⁰⁴ A avaliação Formativa é uma expressão criada por Scriven (1967, *apud* Depresbiteris, 1989) num artigo sobre a avaliação de currículos, cuja finalidade era permitir ajustamentos no desenvolvimento de um novo currículo, manual ou método de ensino.

¹⁰⁵ O autor, em 1996, utiliza a denominação “alunos do 2º grau”. Entretanto, para adequação à atual legislação, denominamo-los “estudantes do ensino médio”.

grau, em que todas as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’, tendo em vista a preparação para o vestibular, como porta (socialmente apertada) de entrada para a Universidade. Nessa série de escolaridade, o ensino centra-se no exercício de resolver provas a partir de determinados conteúdos que concernem à seleção no vestibular (p.209).

Nós, de outro modo, entenderemos a avaliação como uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes coletados nas produções escritas de estudantes do ensino médio, dados que devem auxiliar o docente-pesquisador na tomada de decisões. Aliás, tal prática fica evidenciada na escolha das atividades que compõem a Sequência Didática sobre o Resumo de artigo opinativo, a Dissertação e a Resenha Crítica. Ou seja, a partir da primeira produção escrita dos estudantes, verificamos as adequações/inadequações referentes aos gêneros em estudo. A verificação dos resultados da aprendizagem, depois da SD, será analisada por meio da lista de constatações e esta tem o intuito de mapear as dificuldades e, por meio dela, fazer superar as dificuldades dos estudantes das turmas investigadas.

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

Mas, por outro lado, a avaliação da produção escrita, através de uma intervenção didática por nós intitulada de correção interativa, adequada que está aos objetivos/conteúdos, às exigências da disciplina de Língua Portuguesa e às condições externas e internas de aprendizagem dos alunos, fará com que os estudantes vejam as atividades da SD as quais, no dizer de Libâneo (1994), ajudam no desenvolvimento mental, na medida em que mostram evidências concretas da realização dos objetivos pretendidos.

A avaliação Formativa, segundo Hadji (2001), tem o objetivo de fazer com que os estudantes evoluam melhor. Os desvios encontrados nas redações não seriam faltas a serem condenadas, mas fonte de informação para o professor, cujo intento é analisar a produção e,

através dela, a situação do aluno. Dito de outro modo: a função da intervenção Interativa é “estudar” o dizer do aluno na tentativa de, por escrito, ajudá-lo a dizer o que tem a dizer do melhor modo possível.

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

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

Assim, no dizer de Schneuwly et al (2004), no momento da produção inicial de um gênero, os estudantes revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da atividade feita, seja um gênero oral, seja um gênero escrito. A versão inicial, segundo os autores, não colocam os alunos numa situação de insucesso necessário; afirmam que “somente a produção final constitui, bem freqüentemente, a situação real, em toda a sua complexidade” (p.101). Os estudantes produzem o texto, ainda que nem todas as suas características composicionais do gênero estejam presentes. Neste momento, a partir das capacidades de que eles já dispõem, entra em ação a avaliação formativa. A primeira produção não é, necessariamente, ruim. Mas, muitas vezes, se mostra incompleta. Bucheton (1995) afirma que é preciso dar tempo para aprender. Para ele, a reescrita torna lentamente os textos mais densos. Pensamos, de outra parte, que Bucheton esqueceu-se de mencionar as atividades planejadas (SD) para que este tempo seja de fato profícuo. Tempo sem atividades conscientes de ensino/aprendizagem, não nos parece produtivo.

Dolz e Schneuwly (2004) salientam, ainda, que a primeira produção tem um papel importantíssimo, já que esta terá o papel de regulação das atividades. Por meio dela, deveremos ficar cientes de quanto cada estudante já “possui” do gênero a ser trabalhado. Isso

fica-nos evidente, quando, no módulo 7, sobre dissertação, retomamos as questões sobre os contextos de produção. Assim sendo, as atividades das SDs têm de ser selecionadas, adaptadas ao universo de estudantes, depois de mapeadas as dificuldades encontradas na primeira versão do texto. Esta versão será o instrumento por meio do qual se realizará o texto definitivo.

Com a produção inicial em mãos, as atividades que comporão a SD delinear-se-ão melhor, já que o professor, conhecendo as deficiências em determinado gênero, e pretendendo desenvolver as habilidades comunicativas de seus alunos, definirá o que será preciso trabalhar, a fim de desenvolver as capacidades languageiras diversas. A produção inicial é de extremo valor por propiciar ao docente “um guia” que mapeia a situação real da turma, permitindo-lhe, a partir dela, como dissemos, construir as atividades modulares, quer estas sejam gerais, quer sejam individuais.

É bom destacar que nosso objetivo não é a questão quantitativa. Isto é, não pretendemos dar notas às redações iniciais e finais nesta pesquisa específica; contudo, por outro lado, guiar-nos pelas listas de constatações dos gêneros selecionados para este trabalho; partir de um ponto X e atingir um ponto Y; avaliar os textos por critérios bem definidos; fazer os estudantes alcançar um nível qualitativo melhor de aprendizagem destes gêneros escritos. Com relação à redação final, damos aos alunos a oportunidade de “pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ et al., 2004, p.106). A produção final, segundo os autores, é o momento de se efetivar uma avaliação chamada de “Somativa”. Utilizando a lista de constatações do gênero em estudo, “é importante que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação” (2004, p.107). Desse modo, corroborando as idéias do grupo genebrino, os estudantes não ficam à mercê de critérios subjetivos de correção, tampouco de “critérios” de indicação, resolução ou classificação dos erros (cf. SERAFINI, 1995).

Há, finalmente, que contornarmos a grande questão da nota a ser dada, afinal, é preciso mensurar, na escola. Assim, pensamos que a “nota”, sendo necessária, pode ser atribuída após a SD, na versão considerada final pelo professor, quando a aprendizagem de determinado gênero se estabeleceu¹⁰⁶. Como já dito, havendo tal necessidade, o professor utilizará a avaliação somativa, baseada na lista de constatações utilizada, na 2ª produção ou na última, se for o caso de ter outras versões da mesma produção. Pensamos que, depois dos

¹⁰⁶ Em outras circunstâncias, como cursos de aperfeiçoamento a professores da rede pública de que participamos, por exemplo, um objeto de ensino pode ser finalizado após a SD e lista de constatações, sem que haja necessidade de uma nota.

procedimentos metodológicos adotados, a questão “nota” torna-se um problema pequeno a resolver. Trata-se de algo ainda, admitimos, a ser resolvido com a prática mais freqüente de SD e de listas de controle.

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

Com as atividades modulares, segundo Dolz & Schneuwly (2004), a tendência é a de os estudantes dominarem uma linguagem técnica, referente à produção do gênero que será comum à classe, e a de favorecer ao professor, dessa forma, “uma atitude reflexiva e um controle do próprio pensamento” (SCHNEUWLY, 2004, p.106), que auxiliarão os estudantes no momento da reescrita, chamada por nós de interativa. A lista de constatações construída durante as atividades modulares sobre a dissertação será importante para recordar as atividades trabalhadas em sala de aula e; na produção final, servirá ainda como critério de avaliação.

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

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

Ou seja, fazer avaliação indicativa, classificatória e resolutive (ver seção teórica acerca das modalidades de intervenção em textos apontados por Serafini) não é fazer avaliação.

Avaliar, na nossa concepção, significa ler cooperativamente, fazer análise interpretativa, com o intuito de propiciar aos estudantes condições se tornarem escritores proficientes nos gêneros resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica. Hoffmann constata que solicitar muitas produções ou corrigir analiticamente os textos não significará necessariamente bom desempenho escrito. São necessárias, sobretudo, “ações pedagógicas articuladas [...] promovendo estudos interativos, coletivos, troca de idéias a respeito de suas produções, de modo a formar escritores mais atentos e mais interessados em seu aprimoramento” (HOFFMANN, 2002, p. 67). Ao receber comentários descritivos e analíticos de sua produção em seus vários aspectos (estilo, forma composicional, elementos lingüísticos diversos) e, com o trabalho docente promovendo a motivação para a melhoria, o estudante, acreditamos, terá a oportunidade de vivenciar um autêntico sentido na produção de textos escritos. Hoffmann (1998, p. 17) salienta que “a avaliação é essencial, quando concebida como problematização, questionamento e reflexão para a ação”. Ainda para a autora (1998, p. 20), “avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões [...]” A avaliação formativa propiciará uma relação interativa a partir de uma reflexão conjunta, (no nosso trabalho, acerca da produção de gêneros) de questionamentos sobre hipóteses formuladas pelos estudantes.

Nosso intuito, ao apoiar-nos no construto teórico da avaliação formativa, é o de ter um olhar sociológico, humanizador. Perrenoud (1999, p. 11) sustenta que “a avaliação regula o trabalho, as relações de autoridade e de cooperação em aula...” Essa atitude “social” vem ao encontro da postura sociológica do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart. Como sabemos, antes de planificar um texto temos o componente sociológico incidindo sobre parâmetros físicos e sociais.

Para Perrenoud (1999), a avaliação formativa verdadeira deve ser acompanhada por intervenções diferenciadas (seqüências didáticas, correção interativa), seja por meio de transformações radicais na estrutura escolar, seja nos horários de horas-aula, etc. Para a produção de gêneros escritos, não vemos necessidade de grandes transformações estruturais, mas, acima de tudo, devem ocorrer transformações dentro da sala de aula, a partir de uma concepção dialógica de linguagem.

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

controle. É importante salientar que tal objetivo foi dito/explicado aos estudantes, antes de iniciarmos a pesquisa.

Perrenoud entende ser importante, o mais freqüente possível, colocar os alunos em situações interativas as mais diversas, seja em situações de troca, de explicação, de argumentação, de justificação, exposição de idéias, etc. para que se habilitem mais proficuamente na expressão escrita. cremos que nossos módulos didáticos, diálogos em sala em torno de temas polêmicos (política de cotas para negros nas universidades, no nosso caso específico) foram muito freqüentes. Assim, tais trabalhos já antecipam o trabalho final: a intervenção interativa, por meio das listas de controle/constatações. Postulamos a correção formativa, uma vez que ela coaduna-se a uma forma de regulação interativa da aprendizagem dos estudantes, muito vinculada aos nossos propósitos.

Schneuwly (2003) destaca, por outro lado, que o leitor da produção escrita deve/pode ser (o mesmo aluno, um colega de sala ou seu professor) e que estes devem/podem anotar os déficits observados nas produções (a nosso ver, tal procedimento fica facilitado com a lista de controle/ constatações). Desse modo, verifica-se a situação atual de aprendizagem com a pretendida pelo docente da sala. Trazemos novamente as palavras do autor para confirmar nosso ponto-de-vista, quando este afirma que “la zone se crée au point de recontre entre une logique qui est celle de l’aprentissage ou du développement avec une autre, définie en l’ocorrence par le cadre scolaire, qui imprime à la première une direction en définissant des objectifs accessibles”¹⁰⁷, (2003, p.227).

Assim sendo, a explicitação de objetivos a serem atingidos (objetivos resumidos na lista de controle) contribuem para a clareza das metas a serem atingidas. Além disso, a linguagem comum criada durante a SD favorece a aprendizagem do gênero e, portanto, a segunda versão será (a tendência é esta), portanto, melhor. A lista vai permitir ao estudante (sozinho, em dupla, com a ajuda do professor) concentrar-se sobre os pontos-chave que não foram alcançados na primeira produção. cremos ser a lista uma ferramenta indispensável para a evolução das aprendizagens ainda não efetuadas, não simplesmente uma lista para uma correção estreita, como os tipos preconizados por Serafini.

Bucheton (1995), ao analisar textos de adolescentes e trabalhando com o processo de reescritura, em seu caso específico (recits)¹⁰⁸, constata que as versões das produções escritas constituem verdadeiros protocolos experimentais que permitem ao pesquisador observar o

¹⁰⁷ “A zona (ZDP) é criada no ponto de encontro entre uma lógica que é aquela da aprendizagem ou do desenvolvimento com uma outra, definida pela instituição escolar, que imprime à primeira uma direção definindo objetivos acessíveis” (tradução nossa).

¹⁰⁸ Os recits equivalem às narrativas escolares.

desenvolvimento do estudante e fazer a regulação da sua aprendizagem. Tal fato confirma-se em nossa pesquisa à medida que a 1^o produção dos gêneros utilizados nesta pesquisa serviu como elemento desencadeador dos passos seguintes.

Pensamos que, depois de se tornarem uma ferramenta metodológica comum no cotidiano escolar, as listas “virtuais” podem regular o comportamento de produtor de textos durante a primeira versão do texto, o que, evidentemente, facilitará a reescrita. As pesquisas já realizadas pelo grupo genebrino (Dolz, Schneuwly, Cordeiro) confirmam que estudantes que fazem uso da lista de constatações controlam melhor sua aprendizagem, (Dolz & Schneuwly 1991). Confirmamos os procedimentos do grupo de Genebra na medida em que, com a utilização destes instrumentos pedagógicos, os estudantes podem evoluir e fazer a sua própria auto-avaliação, podem fazer uma avaliação em duplas (mútua) e, por fim, com a ajuda do docente, podem fazer a sua co-evolução. O docente, de outro lado, pode interpretar/diagnosticar as dificuldades dos estudantes e escolher as soluções didáticas mais eficazes.

A tese sustentada por nós neste trabalho, e apoiada em leituras de Schneuwly e Bain (2003), confirma a necessidade de uma evolução que, para ser realmente formativa, deve estar integrada à didática ou à pedagogia das atividades languageiras, estas sendo aqui representadas pelas SDs e listas de constatações.

Enfim, tomando o trabalho de produção de gêneros escritos, a avaliação formativa supõe, como diz Perrenoud (1999, p. 109), “uma teoria do texto e da produção de textos e deve inserir-se em um procedimento didático coerente [...]” Constata ainda que é preciso ter, por parte dos docentes, hipóteses precisas sobre a maneira sobre como são construídas as competências, sobre os “erros” das produções, das dificuldades dos discentes. Assim, fazendo intervir nosso suporte teórico aliado à SD e à conseqüente reescrita, temos a pretensão de formar indivíduos mais proficientes na língua escrita.

3.8.2 As consignas de escritura

O termo apareceu por volta de 1345, segundo o dicionário “Le Dictionnaire Historique de La Langue Française Le Robert, a palavra surgiu em 1345, derivada do latim e designava um selo que marcava a autenticidade de um documento oficial. Este sentido, obviamente, caiu em desuso e, a partir de 1402, o verbo consigner passou a significar a idéia de registrar algo ou alguma coisa em determinadas condições, especialmente, em contextos comerciais. Para Garcia-Deblanc (1996), o termo “consigne” apareceu em 1522 e designava algo que era

depositado por escrito, uma espécie de testemunho. A autora constata e nós a corroboramos, quando da pesquisa feita em alguns dicionários eletrônicos, os termos consigner e la consigne sempre tiveram relação com a escrita, como ferramenta de referência no domínio jurídico, depois comercial e, agora, na educação. Garcia-Deblanc (op.cit), em pesquisa realizada, chega à conclusão de que, quando da entrada deste termo no contexto educacional, os termos tinham uma acepção diferente da de hoje, algo como punição (a consigna deve ser respeitada ou transmitida e nunca interpretada). Mais tarde, o termo passa a ter conotação, mesmo na educação, ligado à criatividade e, segundo Garcia-Deblanc, o termo passou a designar a escritura a mais pessoal possível, em termos de originalidade. Concordamos com a autora na medida em que, embora as consignas de escritura sejam uma espécie de “rumo, de porto seguro” para os futuros escritos, há sempre espaço para as individualidades, para o estilo individual de que fala Bakhtin, ao definir o gênero.¹⁰⁹

Para o bom desenvolvimento das atividades de escrita, há, necessariamente, de termos consignas de escrituras que sejam claras, adaptadas ao nível da turma e das SDs a serem utilizadas na sala de aula e não apresentarem ambigüidades. Elas fazem parte do “metier” do professor seja quando aplica atividades de produção de textos ou qualquer outra atividade em qualquer disciplina. Ao consultarmos a escassa bibliografia relativa ao assunto, Zakhartchouk (2000) afirma que boas consignas¹¹⁰ de escritura devem ser compreendidas e devem ser realizadas pela maioria dos alunos. Por isso, segundo o autor, há necessidade de sua simplicidade e clareza. O autor constata que, num processo formativo, elas podem ser complexas; entretanto, por outro lado, os estudantes precisam de ajuda, de explicação, do saber-fazer preciso do professor.

Pensamos que, mais do que consignas claras e simples, como expõe o autor, elas devem responder às seguintes questões: O que queremos com tal consigna? Qual é o nosso objetivo? Acreditamos que as consignas de escritura são partes integrantes das atividades menores e maiores que compõem a SD de um gênero dado/específico. Sobretudo, para consignas claras, tendo como aporte o ISD, é preciso ficar claro para os estudantes o contexto de produção, incluindo aí, principalmente, o contexto socio subjetivo de que fala Bronckart (2003). Segundo Zakhartchouk, o professor deve estar atento ao suporte onde estará a consigna (no quadro-negro, na SD, de forma escrita ou oral ou em ambas as formas, etc.); ele

¹⁰⁹ Estamos entendendo “Consignas de Escritura” a toda realização de produção (oral e escrita) em contextos escolares.

¹¹⁰ Os autores pesquisados neste assunto tratam a questão nomeando-a apenas por consignas. Em nosso caso, por se tratar de uma pesquisa relativa ao ensino de Língua Materna, adotamos a denominação de “Consignas de Escritura”.

precisa dar tempo adequado para a sua execução e estar articulada ao restante do curso, ou seja, em nosso caso, à SD. Trazendo as reflexões acima para o contexto de nossa pesquisa, acreditamos ter proposto aos estudantes consignas de escritura claras e bem determinadas. Assim sendo, como Dolz et al (2004) firmemente destacam, a apresentação de uma situação comunicativa tem de oferecer aos alunos todas as informações necessárias para que eles conheçam o projeto comunicativo desejado e a aprendizagem de linguagem relacionado a ele.

Em se tratando do Resumo de artigo opinativo, eles (estudantes) deviam ser direcionados, na ocasião das duas situações de escrita (antes e pós SD e lista de constatações) ao professor e, em seguida, direcioná-los ao jornal local de uma instituição escolar. Para os gêneros Dissertação e Resenha Crítica, as situações foram as mesmas. Na dissertação, os estudantes deviam posicionar-se sobre temática controversa (cotas) e, no caso da resenha crítica, posicionar-se sobre o filme incitando o leitor a assistir a ele. Pensamos que a segunda produção tem enormes chances de maior respeito às consignas de escritura, já que, no módulo inicial de cada SD, o contexto de produção físico e sociossubjetivo foram bem delineados.

Com relação à textualização, a consigna, dentro do “texto” maior que a aula como um todo, é uma seqüência injuntiva que denota uma ação precisa a ser feita pelos estudantes. Em nosso caso, “escreva um resumo para o jornal escolar; escreva uma resenha crítica, etc.” Em seguida, oralmente, produzimos consignas referentes à lista de constatações/controle, no momento da correção interativa, em suas diversas modalidades: A-A; A1-A2; P-A. Ou seja, podemos afirmar que as consignas sobre a lista de constatações são dispositivos utilizados pelo professor-pesquisador que objetivam o trabalho posterior ao momento da segunda produção do texto e após também a aplicação da SD. Oralmente, as consignas foram: “avaliem seus textos de acordo com a lista de constatações/controle”, etc. Evidentemente, que a consigna sobre a lista só faz sentido num contexto de trabalho com gêneros orais e escritos. É conveniente salientar que, para este trabalho acadêmico, não houve alteração das consignas de escritura antes da primeira versão e antes da segunda versão, fato observado em outros trabalhos, como em Toulou & Schneuwly (2006, no prelo), ao gravar consignas de professores do ensino fundamental suíço.

Em termos lingüísticos, ao consultar diversas propostas de redação direcionadas a estudantes do ensino médio, notamos as seguintes características:

a) Presença de enunciados injuntivos determinando as “ordens” a serem executadas pelos estudantes, por exemplo, na proposta do Enem-2001 *Com base na leitura dos quadrinhos e dos textos, redija um texto dissertativo-argumentativo sobre o tema Desenvolvimento e preservação ambiental: como conciliar os interesses em conflito?* Ao desenvolver o tema

proposto, procure utilizar os conhecimentos adquiridos e as reflexões feitas ao longo de sua formação. “Selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista...” Na Fuvest, tomando o tema de 2000, os temas seguem as mesmas diretrizes injuntivas: *Levando em conta as idéias presentes nos três textos, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, expondo o que você pensa sobre essa iniciativa do Deputado e as questões que ela envolve. Apresente* argumentos que dêem sustentação ao ponto de vista que você adotou.

b) As ações a se realizarem são expressas por um verbo no imperativo, normalmente, segundo a NBG¹¹¹, transitivos diretos e completados pelas ações a serem realizadas pelos alunos. Tomando ainda como exemplo as propostas do Enem, os complementos acima descritos são: argumentos, fatos e opiniões. Ou seja, trata-se de uma consigna complexa que determina vários afazeres ao mesmo tempo.

c) Presença de proposições interrogativas tem sido freqüente nos vestibulares, como na Vunesp-2001, ao solicitar ao estudante que refletisse sobre a corrupção no Brasil: O jovem ante a corrupção: um inimigo a combater ou um dado a aceitar?

Pela consulta a diversas propostas de redação dos vestibulares mais concorridos do Brasil (Fuvest, Vunesp, Unicamp, etc.), não é difícil constatar que não há, pelas consignas propostas, uma situação de comunicação definida e clara. O estudante é submetido a uma situação irreal, “Como se...”. Não se observam os contextos de produção (o papel do social do enunciador, do destinatário, os objetivos a atingir, etc.) Tudo é proposto “como se...” o estudante já soubesse previamente de tal fato.

3.9 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o trabalho docente

Nas décadas de 60 e 70, surgiram as primeiras propostas de reformulação do ensino de língua materna no Brasil. Tais reformas já assinalavam uma grande crise no ensino, em parte por ter apenas a tradição gramatical como forma de ensino de excelência e a norma culta a única a ser utilizada em qualquer circunstância. Por volta dos anos 80, surgem novamente propostas de ensino de Língua Portuguesa, desta vez ancoradas na psicolinguística, esta principalmente relacionada à área de aquisição de escrita. Nos anos 90, as teorias de Bakhtin entram para a linguística revolucionando-a, a partir de agora, vista sob o enfoque enunciativo.

¹¹¹ Nomenclatura Gramatical Brasileira

Nosso ensino até então era criticado por não só desconsiderar a realidade dos alunos, como também pelo uso do texto para divulgar valores morais, etc. Insistia-se, de outro lado, no ensino normativo da gramática e em suas exceções e no ensino descontextualizado da metalinguagem. Nesta época, um conjunto de teses começa a circular na esfera pública dando conta do fracasso do ensino. As referidas teses desencadearam reflexões diversas sobre as práticas de ensino de língua, sobre a noção de “erro”, sobre a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos estudantes nos processos de reflexão e usos da linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são a síntese do trabalho de avanços/aprendizagens nesta época da democratização do ensino para todos e de uma revisão de práticas pedagógicas para o ensino de língua materna. Assim, nos PCNs (1998, p. 19), atribui-se à escola a responsabilidade de conduzir o aluno a que ele “se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações”.

A partir de então, a linguagem é vista “como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”, (1998, p.20). A língua, por sua vez, “é um sistema de signos específico, histórico e social que possibilita aos homens e às mulheres significar o mundo e a sociedade”, (1998, p. 20). Interagir significa realizar atividades discursivas (dizer algo a alguém de uma forma específica num contexto histórico também específico). Dito de outro modo: quando o sujeito interage com o outro, seu discurso vai organizar-se a partir das finalidades/intenções do locutor, dos conhecimentos que pressupõe ter o interlocutor, etc. Em consequência disso, surgem as formas relativamente estáveis de enunciados: os gêneros.

Os PCNs a esse respeito, assim se pronunciam:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das interações comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, construindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor... (p.21)

Ou seja, vemos que os PCNs se apropriam da noção bakhtiniana de gêneros e a utiliza como forma de reavivar as práticas pedagógicas de linguagem em sala de aula. Entretanto,

passados quase 20 anos desta versão oficial dos referidos documentos, faz-se necessária uma reformulação de parte de seus postulados. Por exemplo: a noção de gênero, segundo os PCNs, refere-se a famílias de textos de características comuns. Ou seja, parece haver um desconhecimento do agrupamento de gêneros proposto pelo grupo de Genebra, principalmente por Dolz & Schneuwly (2004), que se servem deste instrumento para a construção da progressão curricular. Entretanto, não é o que ocorre. De outra forma, os PCNs agrupam os gêneros tendo como objetivo a sua circulação social (gêneros literários, gêneros de imprensa, gêneros publicitários, de divulgação científica e, por fim, gêneros da esfera escolar).

Outra questão imprecisa pressuposta pelo documento é a definição de gêneros pelo tipo de suporte, pela extensão do texto, pelo grau de literariedade que comporta¹¹². Enfim, é a partir dos PCNs que surgem os gêneros como objetos de ensino de língua materna e, portanto, como trabalho do professor a executar em sala de aula. A escola, por sua vez, é a esfera responsável por este ensino sistemático que, como apregoam os documentos, são uma forma de cidadania, de inserção social.

Assim, dentre os objetivos principais¹¹³ para o ensino de gêneros na escola depreendidos por nós parece ser, com relação à temática aqui desenvolvida, o de “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos”, além de ser necessária a consideração de diversas condições de produção do discurso. (PCNs, 1998, p.32).

Os PCNs organizam os conteúdos de língua portuguesa em dois grandes eixos básicos: o uso de língua oral e escrita e a reflexão sobre a língua e a linguagem. A partir destes dois eixos, os conteúdos estão “propostos” em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, centradas no eixo do USO¹¹⁴. Neste eixo do USO, os parâmetros alertam o docente para que, em práticas de leitura e escrita de textos orais e escritos, sejam trabalhados pelo professor o sujeito enunciador, o interlocutor, a finalidade da interação escrita, o lugar e o momento da interação, entre outros aspectos. A nosso ver, noções muito próximas do contexto de produção proposto pelo ISD de Bronckart.

¹¹²Estas noções já foram discutidas na seção 2.1 e 2.2

¹¹³Para maior aprofundamento dos objetivos específicos relativos ao ensino de língua materna, consultar as páginas 50-52 deste mesmo documento.

¹¹⁴Aqui, reside nosso trabalho. Esta tese pretende, tanto quanto possível, deslindar práticas de escrita (que envolvem, obviamente, práticas de leitura) de três gêneros da esfera escolar e vendo nas SDs e na utilização de listas de controle/constatações no momento de reescrita instrumentos metodológicos para sua melhoria.

Segundo os PCNs, o ensino a partir de gêneros de textos deve estar conectado ao projeto pedagógico da escola, das possibilidades de aprendizagem e das reais necessidades educativas de nossos estudantes. Acrescentam ainda que o grau de dificuldade/complexidade dependerá dos aspectos lingüístico-discursivos já construídos por estes mesmos estudantes¹¹⁵.

Baseando-nos, neste momento, nos conceitos da psicologia do trabalho, da ergonomia francesa e da ergologia, podemos citar Amigues (2004) para quem o trabalho prescrito pelas instituições tem de ser entendido como tarefas constitutivas da ação docente e, em contrapartida, a atividade em sala de aula executada pelo professor, por sua vez, uma resposta à prescrição. Segundo o autor, a atividade pode transformar as prescrições e, num processo dialético, renormalizar as prescrições. Não parece ser este o nosso caso. Os PCNs, importantes referências para a prática docente, publicados em 1998, foram disseminados por todo o Brasil. Isso não significou, entretanto, que a prática docente usufrísse de suas “propostas prescritivas” relativas ao ensino de gêneros de textos, seqüências/módulos didáticos, etc. Ou seja, parece-nos quase (im)possível desconhecer tais prescrições do agir docente. De forma generalizante, o trabalho didático em sala de aula prescrito pela escola, pelo material didático, por leis e decretos parece ter assumido, com relação aos gêneros de textos, apenas a adoção do material didático adotado pela escola em que o docente trabalha¹¹⁶.

A partir das prescrições supramencionadas, cabe ao docente organizar as condições de estudo, que são reorganizadas constantemente por estes mesmos professores, a fim de que possam garantir a efetiva aprendizagem, levando estes sempre em consideração o contexto sócio-econômico em que estão inseridos. A nosso ver, ainda, no Brasil, é muito complexa a reorganização da prática docente, em termos da aplicação didática de construtos teóricos. Parece, entre outros motivos, faltar tempo e/ou tempo remunerado para preparo ou para elaboração de seqüências didáticas, faltar suporte teórico-metodológico para sua construção, (re) leitura dos próprios órgãos competentes dos saberes prescritos direcionados ao professor, etc. Bronckart & Machado (2004), analisando os PCNs e, mais especificamente, o discurso de Paulo Renato Souza, na época, ministro da Educação e do Desporto, chegam à conclusão de que os PCNs apresentam forte estrutura argumentativa; por isso, os agentes-produtores envolvidos consideram tal discurso como controverso e, que, portanto, poderiam suscitar

¹¹⁵ Em nosso caso específico, as SDs relativas ao RESUMO de artigo opinativo e à RESENHA crítica, embora, inicialmente, tenham sido feitas para estudantes já universitários, achamos (e nossos dados confirmam isso) perfeitamente adaptáveis à nossa realidade estudantil.

¹¹⁶ Não é nosso escopo discutir em profundidade as causas/conseqüências do não se trabalhar com gêneros em sala de aula e a responsabilidade desta ou doutra esfera. Como destaca Amigues (2004), existe uma grande distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, a depender de inúmeros fatores, entre os quais, aspectos subjetivos dos atores, neste caso, os professores.

posicionamentos indesejados de seus destinatários principais. Desse modo, o ato prescritivo dos parâmetros apóia-se em três argumentos: “na afirmação de que a fonte e os destinatários da prescrição estão igualmente submetidos a um conjunto de determinações externas provenientes de fatos indiscutíveis”, (2004, p147); em segundo lugar, na seriedade com que foi produzido tal documento e o longo trabalho de professores experientes envolvidos e, enfim, devido a essa seriedade do trabalho, o trabalho docente, se nestes PCNs for embasado, será frutífero.

Sabemos, por outro lado, que objetos teóricos não podem ser transpostos (cf. início desta seção 2) diretamente para a sala de aula, sob pena de intenso fracasso. Assim, os PCNs são documentos oficiais postos à análise/uso/aplicação (ou não) de seu construto teórico. Por conseguinte, é necessário haver uma reformulação/readequação de suas propostas no âmbito dos municípios, estados, etc. em consonância perfeita com o projeto educativo de cada instituição e a consequente formulação de projetos e seqüências didáticas adaptáveis às suas realidades específicas. Portanto, a visão de língua/ linguagem/gêneros discursivos dos PCNs e todo seu suporte teórico mais as contribuições das teorias de Vygotsky/Bakhtin/Bronckart e seus desdobramentos podem oferecer-nos interessantes e produtivos respaldos para práticas efetivas e eficazes no ensino de Língua Portuguesa.

4 DOS COMPONENTES METODOLÓGICOS: DA JUSTIFICATIVA

“ ‘Escrever’ existe por si mesmo? Não. É apenas reflexo de uma coisa que pergunta. (...) Escrever é uma indagação. É assim:?”

Clarice Lispector

Face ao conhecido quadros de desacertos em que se insere o nosso sistema educacional, não faltam hoje estudos e pesquisas que apontam para as dificuldades encontradas por estudantes em geral, ainda no Ensino Médio, em lidar proficientemente com a modalidade escrita da língua, seja na produção ou na interpretação de textos. No contexto escolar, uma questão freqüentemente associada a tal dificuldade diz respeito às condições relativas ao processo de produção textual. Nele, sabemos do planejamento, da efetivação do texto, da leitura pelo sujeito autorizado, normalmente o professor, e da reescrita como fases que, embora sejam conceitualmente inerentes ao processo de produção, em especial quando se pretende uma aprendizagem eficaz da língua escrita, nem sempre são levadas em consideração, principalmente no caso da reescrita/refacção, seja pela grande quantidade de textos para corrigir, seja pela excessiva carga horária de trabalho semanal.

Contrapondo-nos a uma tendência de correção convencional, de bases monológicas, propomo-la interativa (a partir de SD) e a partir da noção de gêneros textuais, preconizada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de investigar-lhe a eficácia metodológica na consecução escrita de gêneros escritos de alunos do Ensino Médio, em um contexto específico. A reescrita interativa são, em suma, comentários de natureza interlocutiva, para além do que se costuma fazer ao se anotarem, nas margens da folha de redação do estudante, simplesmente os ajustes às suas eventuais transgressões. Talvez seja essa uma das razões de serem feitos após o texto. Propomos algo como “bilhetes¹¹⁷”; às vezes, até parecem pequenas cartas. Tais bilhetes (ou pequenas anotações) serão, como se verá no capítulo de análise, desenvolvidos/escritos a partir da lista de constatações. A revisão interativa (nesta tese, por meio de SDs e listas de controle) pretende suprir uma espécie de lacuna deixada pelas outras formas de intervenção no texto do aluno. Além disso, a proposta interlocutiva de correção oferece uma concreta possibilidade ao professor de atuar interativamente com o aluno por meio da escrita.

¹¹⁷ Tais bilhetes poderão ser escritos pelo professor, pelo próprio aluno ao intervir na sua redação ou, ainda, por outro colega de sala, mas tendo em vista a lista de constatações/ controle do gênero.

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

O estudo da revisão/reescrita de textos, como uma das etapas da produção de textos, tem sido objeto de estudo de inúmeros pesquisadores no Brasil e fora dele. No Brasil, merecem destaque trabalhos de Geraldi (1990), Góes (1993), Fiad e Mayrink-Sabinson (1994), Landsmann (1995), Menegassi (1998); Marcuschi (2001), Abaurre et al (2002), entre outros. No exterior, principalmente na França, na Suíça e nos Estados Unidos, também surgiram trabalhos diversos como os de Spoelders, Yde (1991), Dolz J. & Schneuwly (2004), entre tantos outros. O assunto, nos últimos dez anos, tem sido freqüente objeto de dissertações de mestrado e teses de doutoramento e, sobretudo, aparece como uma tônica nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e em diversos outros documentos oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como o *Ensinar e Aprender: Impulso Inicial de Língua Portuguesa* (Projeto Correção de fluxo), cujo objetivo é combater a defasagem idade/série na rede pública de ensino.

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

Outro motivo, não menos importante, que nos instiga à pesquisa refere-se ao fato de o pesquisador ser professor do ensino médio e superior e, por conseguinte, trabalhar com freqüência, ainda que isso se constitua em tarefa árdua, na correção de textos. Intriga-nos, observando a prática de outros docentes e avaliando-nos em nossa própria prática, a reiteração de diversas inadequações em situações diferentes de escrita de um texto de um mesmo aluno.

Ao verificar que o modelo de correção de redação mais frequentemente encontrado, segundo Serafini (1995) e Ruiz (2001), relaciona-se às modalidades Indicativa, Resolutiva e Classificatória (das quais falamos na 2º seção), nosso objetivo é fazer intervir em três gêneros distintos (resumo de artigo opinativo¹¹⁸, dissertação, resenha crítica) uma modalidade de correção de redação entendida aqui como interativa, a partir de uma lista de constatações dos gêneros postos em discussão, aplicadas após as SDs respectivas aos gêneros.

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

A escolha dos nossos sujeitos (estudantes do ensino médio) deve-se a dois fatores: o primeiro, de natureza prática, está relacionado, como já dito, à circunstância de o pesquisador trabalhar com o ensino médio particular, o que, portanto, tende a facilitar a coleta dos dados para análise. Outro motivo, de natureza hipotética, refere-se ao fato de estes estudantes, na iminência de concorrer a uma vaga na universidade, serem submetidos a um ensino sistemático do Português, descontada a etapa pré-escolar, há onze anos, fazendo pressupor-lhes uma proficiência no uso da língua materna. Os estudantes cujas redações se constituirão em objeto análise do *corpus* (em número de trinta¹¹⁹) freqüentam o ensino médio da Cooperativa de Birigui/SP- COEB.

É importante frisar que estes estudantes, ao serem questionados sobre determinadas opções lingüísticas, colocam-se como leitores de seus próprios textos (A1-A2; A-A) e, assim, reelaboram-nos, refazem-nos a partir de seus próprios conhecimentos de escrita, das

¹¹⁸ A partir de agora, para evitar a denominação longa, chamá-lo-emos apenas Resumo.

¹¹⁹ A instituição, em 2006, época da coleta dos textos, contava com 81 alunos matriculados no Ensino Médio. Portanto, cremos ter um número representativo desse universo. Os dados coletados referem-se à 2º e à 3º séries. Vale lembrar que todos os estudantes matriculados nestas duas séries produziram os gêneros resumo, dissertação escolar e resenha crítica. O número deve-se, também, ao fato de trabalharmos com 3 gêneros e, para os objetivos deste trabalho acadêmico, acordamos que 10 produções de cada gênero seriam suficientes para a amostragem. (Para maiores detalhes a deste respeito, veja a seção 3.3 adiante).

seqüências didáticas aplicadas em sala de aula, das características específicas de cada gênero trabalhado. A atividade de reescrita textual significa escolher, dentre outras possibilidades virtuais, aquelas que se “conformam” à dependência da intenção do produtor e de seu destinatário.

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

4.1 Dos objetivos

Por meio de uma intervenção escrita, de fundamento dialógico, o estudo a ser aqui desenvolvido tem o propósito básico de oferecer condições que possam favorecer o aumento da proficiência lingüística, especialmente em gêneros escritos específicos (resumo de artigo opinativo, dissertação escolar e resenha crítica), dos estudantes envolvidos na pesquisa. Se o diálogo caracteriza a linguagem e, através dele, o indivíduo, fazendo significar, realiza ações, atua, age sobre o “outro”, o objetivo central é, restritamente, ao trabalhar com uma das etapas da produção textual (a correção interativa), atuar no escrito a fim de efetivar a pertinência/adequação daquela interação comunicativa e, conseqüentemente, ajudar o discente na construção do sentido pretendido, instituindo-se como sujeito do seu discurso, por meio, neste trabalho específico, do construto teórico do Interacionismo Sócio-discursivo.

Tal intervenção, cremos, e, enfim, pelas análises realizadas, tende a possibilitar, sem dúvida, a propalada maior proficiência escrita nos gêneros. Isso se justifica pelo fato de a relação interlocutiva se concretizar no trabalho conjunto dos seus sujeitos (professor/estudantes), por meio de operações com as quais se determina, nos textos, a semanticidade dos recursos expressivos usados. De outro modo, os discursos produzidos são significativos na medida em que estão ligados a um processo em que “eu e tu” se aproximam do mundo através dos significados que implementam (GERALDI,1995). Uma vez que o

objetivo deste estudo, vinculado à área de Ensino da Língua Portuguesa e associado à Lingüística Aplicada, é contribuir na tentativa de solucionar um problema observado no momento de intervenção do docente nos textos escritos dos estudantes, pretendemos, especificamente:

(1) Na pesquisa em questão, em síntese, almejamos averiguar em que medida a reescrita interativa, por meio da lista de controle/constatações (por ora, é uma lista contendo as características fundamentais de um gênero), juntamente com as SDs, pode propiciar uma maior eficiência comunicativa dos educandos. Sobretudo, pretendemos dispor de observações concretas daquilo que os estudantes realmente fazem com este instrumento (grille), lista de constatações durante a produção/revisão de textos, no que concerne aos três gêneros a serem analisados, já que a reescrita de textos parece-nos ser o momento privilegiado em que o agente-produtor, em interações diversas, procura fazer uma auto-reflexão e interpretação, tomando uma distância temporal, sobre sua própria escrita e, dessa forma, procura soluções para os problemas aventados.

(2) Dadas as mudanças de interlocução definidas na parte metodológica deste trabalho científico (A1-A2; P-A; A-A) verificar se há modificações qualitativas substanciais, no momento de utilização das listas de controle e sua respectiva reescrita, em comparação com a prática mais tradicional, que costuma ter o docente como único corretor da produção escrita. Assim sendo, pensamos que o estudo dos mecanismos sociais, interativos podem influenciar transformar ou determinar a produção dos enunciados, como ver-se-á nas seções 4,5 e 6 deste trabalho. Delineamos acima as formas de intervenção do outro, mas, não descartamos outras possibilidades de intervenção.

(3) A depender do alcance das investigações realizadas, e, evidentemente de sua eficácia, pretendemos reunir elementos para, em trabalhos futuros, ampliar a metodologia utilizada (Lista de Constatações/Controle) com os gêneros desta pesquisa para outros gêneros orais e escritos.

4.2 Metodologia: Pressupostos Teóricos

Para a consecução desta tese, adotaremos uma abordagem de pesquisa qualitativa denominada pesquisa-ação, de natureza social empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador, neste caso específico, participa de forma

cooperativa. Para ser denominada Ação, a pesquisa deve averiguar uma ação não-trivial e isso significa uma ação realmente problemática que mereça investigação.

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

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

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

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

A pesquisa-ação, segundo Morin (op. cit), é um método de pesquisa em que deve haver uma intervenção, seja no campo educativo, seja no campo social, de modo sistemático, às vezes de modo participativo, e pode comportar métodos de retroação ou de revisão. Para o autor, ela corresponde a fins específicos de mudar uma determinada situação, principalmente no campo educacional.

De autoria ainda de Morin, na evolução da pesquisa-ação, há uma forma de pesquisa intitulada pesquisa-ação integral e sistêmica (PAIS), de base qualitativo-interpretativista¹²⁰, que é aberta à complexidade da realidade e à interdisciplinaridade, tornando-a compatível com as investigações na área da Linguística Aplicada. Na PAIS, os atores¹²¹ são direcionados para mudanças na ação e na reflexão. Ou seja, nas palavras de Morin (2004, p.32) “o saber emergirá da reflexão sobre sua prática”. É bom ressaltar que os sócio-construtivistas, ainda para o autor, enfatizam a discussão como meio de contornar a dificuldade encontrada apregoando a criatividade para a busca de soluções. Ressalta ainda que a pesquisa-ação não pretende a produção de um saber, mas, sobretudo, ativar um processo de mudança que, neste caso, deseja instaurar, em práticas de sala de aula, uma intervenção intitulada Lista de Constatações/Controle.

Assim, para corroborar com as palavras do autor (2004, p.91), a PAIS é “uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico¹²² para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele para induzir uma mudança”.

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

Morin (op. cit., p. 32) afirma que “a visão do pesquisador sobre o real será marcada pela complexidade, pela perplexidade e não pela simplificação de problemas”. Sobretudo,

¹²⁰ Dada a flexibilidade do tipo de pesquisa utilizado (PAIS) e dada a natureza do objeto de estudo, não foram necessárias todas as etapas propostas por Morin (2004).

¹²¹ A palavra ator está sendo entendida, cf Morin (2004), como qualquer pessoa desempenhando um papel. Ela pode agir ou intervir e, por isso, torna-se autora da pesquisa.

¹²² Em Morin (2004, p.98-99), há as três características que compõem o pensamento sistêmico: o dialogismo, a recursividade e a visão global ou hologramática. A PAIS é dialógica na medida em que associa dois elementos complementares, ainda que sejam concorrentes e antagônicos. A recursividade define-se como um processo de autoprodução que segue uma causalidade circular sincrônica. O autor reconhece que o processo de ação e o de reflexão, separados, entrecruzados, respondem ao dinâmico do pensamento sistêmico. Por fim, o terceiro item refere-se ao fato de abandonarmos as explicações lineares e, em seu lugar, trabalhamos em prol de uma explicação em movimento e circular que vai do todo para as partes e vice-versa.

constata que o pesquisador deverá estudar seu campo de trabalho considerando-o como único (em termos espaciais e temporais) e que deverá vê-lo a partir de uma lente ampliada. Afirma ainda estarmos trabalhando com seres humanos, com suas personalidades peculiares e, portanto, com pequeno grau de previsibilidade.

4.3 Procedimentos Metodológicos da pesquisa: Do *Corpus*

Quando o tamanho do público-alvo da pesquisa é relativamente grande, pensando no total de alunos do Ensino Médio da escola Cooperada Nova geração- COEB- (81), podemos buscar em uma amostragem a representatividade necessária. Desse modo, conseguimos 30 informantes para a consecução do trabalho. Destes, utilizamos 10 (dez) produções escritas divididas em três gêneros diferentes: resumo (R), dissertação¹²³ escolar (D) e, por fim, a resenha (RC), totalizando, assim, trinta (30) textos analisados. É imprescindível dizer que a escolha foi aleatória. O único critério adotado foi o de o aluno ter as duas versões dos gêneros produzidos em sala de aula. Entretanto, ao iniciarmos as análises, vimos que os problemas encontrados na 1º produção eram recorrentes e os resultados obtidos também. Assim, apresentaremos, na íntegra, os resultados de apenas 5 (cinco) produções de cada gênero. As demais produções aparecerão sob a forma de anexos e os resultados em forma de uma tabela resumitiva dos resultados. Acresce dizer que a instituição- COEB- Cooperativa de Ensino de Birigui tem 81 (oitenta e um) alunos. Por isso, pensamos ter quantidade satisfatória de sua representatividade, 30 estudantes.

Assim, coletamos os textos no 1º semestre de 2006, a partir de uma proposta de produção de gêneros escritos cuja temática, de natureza argumentativa, a partir da SD produzida pelo professor-pesquisador, foi a problemática da adoção do sistema de cotas para a entrada de universitários nas instituições públicas. Para a produção do resumo escolar, pedimos uma síntese do texto *Truculência na Internet*¹²⁴. No caso específico da resenha crítica, pedimo-la, após a aplicação da SD¹²⁵, em relação ao filme *Encontrando Forrester*, do ator e Sean Connery e do diretor Gus Van Sant. O motivo da escolha deve-se à temática desenvolvida neste texto fílmico. Jamal Wallace, rapaz negro e pobre do subúrbio americano,

¹²³ Estamos compreendendo a dissertação e a dissertação-argumentativa como equivalentes. Assim, no contexto deste trabalho, não distinguiremos as duas, como o fez Othon Garcia.

¹²⁴ O texto *Truculência na Internet* consta na SD sobre resumo escolar/acadêmico. Foi publicado na seção “Ciência em Dia”, no jornal *Folha de S. Paulo*, em 21 de setembro de 2003.

¹²⁵ Trata-se da SD sobre resenha de Anna Rachel Machado (org) publicada pela editora Parábola, como consta na bibliografia desta tese.

gosta de ler e escrever. Devido às circunstâncias nada favoráveis, esconde de seus amigos sua habilidade até encontrar Willian Forrester, personagem interpretado por Connery. A partir de então, há uma intensa interação, inclusive a partir de bilhetes deixados pelo protagonista nos escritos de Wallace.

Metodologicamente, os estudantes da COEB da 2ª série do Ensino Médio do ano 2006 foram escolhidos como público alvo de nossa análise, no que diz respeito à dissertação, por dois motivos: o primeiro, pelo fato de os estudantes, no ensino médio, serem submetidos a um ensino de língua materna sob uma óptica sócio-interacionista e não mais como forma de comunicação ou como forma de pensamento como a que eram expostos quando estavam no Ensino Fundamental. O segundo motivo deve-se ao fato de estes estudantes nunca terem estudado a produção textual a partir de SDs e a correção/reescrita a partir da metodologia aplicada: SDs mais listas de constatações. Com relação ao resumo de artigo opinativo e à resenha crítica, escolheu-se a 3ª série de 2006, pelos mesmos motivos supracitados¹²⁶. Vale salientar que selecionamos para a pesquisa uma instituição de ensino particular por motivos óbvios, mas que merecem justificativas. Primeiro: não temos o intuito de averiguar qualificações dialógicas ou não entre escolas públicas e privadas, já que trabalhos interativos com a linguagem independem da instituição. De outro lado, não raro, é sabido, vários órgãos de imprensa enfatizam a deficiência lingüística não só de estudantes de escolas públicas, senão também de escolas privadas.

Assim, não cremos estar, dadas as atuais circunstâncias da educação brasileira, com uma fatia privilegiada do corpo discente do país. CASTRO (2002, p.20), ao tratar da dificuldade de leitura dos educandos, assim se pronunciou: “Nossa incapacidade de decifrar um texto escrito não se deve à pobreza, mas a um erro sistêmico. Estamos ensinando errado”. Para o autor, que é um economista especializado em Educação, tanto a “escola de ricos” quanto “a de pobres” não está ensinando seus alunos a ler um texto escrito e a tirar dele as conclusões e reflexões requeridas. Em artigo relativamente recente, publicado no jornal *Folha de S. Paulo*, Góis (2002) mostra que os alunos mais ricos do Brasil têm desempenho inferior aos estudantes das classes mais altas de outros países. Desse modo, constituímos nosso *corpus*¹²⁷ do seguinte modo:

¹²⁶ A 1ª e a 2ª versões do resumo escolar/acadêmicos foram coletados nos meses de janeiro e fevereiro de 2006, respectivamente. As resenhas, a partir do filme “Encontrando Forrester” foram coletadas nos meses de março/abril de 2006. A primeira versão foi coletada em 20/3/2006. A segunda versão em 25/4/2006.

¹²⁷ A fim de facilitar o entendimento, dividimos os gêneros pelas suas iniciais e as redações pela numeração de 01 a 10. Assim, **D** corresponde aos textos escritos antes e depois da aplicação da Sequência Didática sobre a Dissertação escolar. **R** diz respeito aos resumos produzidos antes e depois da Sequência Didática Resumo de artigos opinativos; por fim, **RC** refere-se às resenhas críticas produzidas.

Resumo de texto opinativo a partir do texto “Truculência na Internet”.	Dissertação: “Devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior?”	Resenha crítica: produção a partir do filme “Encontrando Forrester”.
R-01	D-01	RC-01
R-02	D-02	RC-02
R-03	D-03	RC-03
R-04	D-04	RC-04
R-05	D-05	RC-05
R-06	D-06	RC-06
R-07	D-07	RC-07
R-08	D-08	RC-08
R-09	D-09	RC-09
R-10	D-10	RC-10

Quadro 2: Uma síntese do *corpus*

Nos capítulos de análise, o percurso metodológico será o seguinte: Primeiramente, apresentação de um quadro contendo o percurso desde a apresentação da situação de comunicação até a produção final. Em seguida, apresentamos o nome de cada módulo trabalhado, dia de aplicação e os respectivos objetivos. Posteriormente, mostramos “os bastidores” da construção das Listas de Controle dos gêneros em análise, tomando sempre como fundamento a construção do modelo teórico de Bronckart para análise de textos. Por fim, neste movimento que decorre do saber dos especialistas e chega à sala de aula, apresentamos os itens principais de análise que aparecerão na terceira coluna das redações: são os saberes transpostos para a sala de aula nas SDs. Após a reescrita de cada texto, em virtude da necessidade de mais espaço para explicação de avanços obtidos pelos estudantes, tecemos considerações interpretativo-analíticas dos resultados. Para tal, seguimos a ordem pela qual os textos foram analisados. Primeiramente, os comentários referem-se à Lista de Constatações/ Controle do gênero e, em seguida, considerações referentes ao contexto de produção, à planificação e, por fim, a respeito dos mecanismos de textualização.

	Resumo	Dissertação	Resenha Crítica
Dia da coleta do <i>corpus</i>	1ª versão: 10/02/2006 2ª versão: 20/03/2006	1ª versão: 26/01/2006 2ª versão: 21/02/2006	1ª versão: 20/03/2006 2ª versão: 25/04/2006 3ª versão: 10/05/2006 ¹²⁸
Forma de intervenção em	Professor- Aluno (P-A);	Professor- Aluno (P-A);	Professor- Aluno (P-A); Autocorreção dos

17-A SD foi produzida, em primeiro lugar, por ser muito freqüente a utilização deste gênero na esfera escolar. Em segundo lugar, em virtude de termos adotado outras práticas pedagógicas em outras turmas e não obtermos resultados satisfatórios.

sala de aula/ Siglas Utilizadas	Autocorreção dos estudantes (A-A); Um estudante corrige de outro estudante. (A1- A2)	Autocorreção dos estudantes (A-A); Um estudante corrige de outro estudante. (A1- A2)	estudantes (A-A); Um estudante corrige de outro estudante. (A1- A2)
Salas utilizadas como <i>corpus</i>	3ª Série do Ensino Médio	2ª Série do Ensino Médio	3ª Série do Ensino Médio
Destinatários das produções escritas	O professor- pesquisador e os próprios estudantes nos momentos de intervenção; posteriormente ao jornal escolar da instituição.	Jornal escolar que circula entre os cooperados da instituição; Próprio professor- pesquisador e os estudantes nos momentos de reescrita	Jornal-mural da instituição; Jornal escolar que circula bimestralmente; Próprio professor- pesquisador e os estudantes nos momentos de reescrita

Quadro 3: Quadro explicativo dos movimentos em sala de aula

4.4 Da Instituição escolar

A instituição: A COEB, *Cooperativa de Ensino de Birigui*, localiza-se na cidade de Birigui/SP, na Rua Francisco Lamacchia, 867, a 521 Km de São Paulo, e foi inaugurada em 1993. Possuía em 2005-2006¹²⁹ 32 alunos na 1ª série do ensino médio, 23 na 2ª série e 26 na 3ª série. Sua administração é de responsabilidade do CAP, Conselho Administrativo e Pedagógico¹³⁰, além de contar com uma diretora que cuida dos aspectos pedagógicos e disciplinares. Ademais, em cada setor, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, há uma coordenadora responsável pelas atividades pedagógicas desenvolvidas.

É uma instituição sem fins lucrativos, inscrita no Cadastro Geral dos Contribuintes. Está vinculada ao Sistema Estadual de Ensino de São Paulo e jurisdicionada à Diretoria de Ensino- Região de Birigui. Teve seu funcionamento autorizado por Portaria do Diretor Regional de Araçatuba, de 29/01, publicada no D.O.E de 03/02/93.

A maioria da clientela escolar é atendida no período da manhã. São estudantes provenientes da classe média e média alta. No período vespertino, praticam kumon, natação, jazz, música, além de freqüentar aulas extras de inglês em colégios particulares. De forma geral, entre seus objetivos principais, está o de desenvolver a capacidade de aprender, e, para tal, ter como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

¹²⁹ Os números 2005/2006 referem-se aos anos de coleta de textos escritos para estudo. De acordo com a direção da escola, não houve alteração quantitativa de alunos no ensino médio.

¹³⁰ Órgão formado por todos os segmentos da esfera escolar: professores, pais de alunos, alunos, diretor de escola, coordenador pedagógico. Tal órgão, mensalmente, reúne-se para tratar de assuntos prementes.

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

O material didático utilizado no ensino médio é o Sistema Didático Etapa, desde 1995. Nela, o professor-pesquisador ministra a disciplina *Leitura e Produção*, no ensino médio, o que, conseqüentemente, facilitou a coleta dos dados. O aluno é considerado promovido quando obtiver média 5,0 e frequência igual ou superior a 75% por componente curricular.

4.4.1 Da construção das Seqüências Didáticas

Como já exposto nas seções anteriores, a produção de textos envolve três diferentes tipos de capacidades de linguagem: capacidades de ação implicando as representações do meio físico e da interação comunicativa; capacidades discursivas implicando a infraestrutura geral do texto, a escolha dos tipos de discursivos, da organização das seqüências e da mobilização do conteúdo temático; por fim, a produção textual integra um terceiro item chamado por Bronckart (1999, 2003) de mecanismos de textualização, que se referem às operações de conexão, coesão nominal e verbal, os mecanismos enunciativos, tais quais, a distribuição das vozes, a escolha das modalizações e a escolha do léxico.

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

Módulos	SD 01- Resumo	SD-02 Dissertação escolar	SD -03 Resenha Crítica
	Não houve produção inicial na SD.	Todas as capacidades: produção inicial	Não houve produção inicial.
01	De ação. Identificação das características discursivas de um resumo escolar/acadêmico.	De ação (exercícios 1,2,etc.) e (discursivas (4,7,8 ¹³¹))	Capacidades de ação: atividades envolvendo a distinção entre resumo e resenha.
02	Módulo envolvendo as capacidades de ação (contexto de produção)	Lingüístico-discursivas (ex. 1 e 2, por ex.) e de ação (produção de texto envolvendo atividade do contexto de produção)	Capacidades de ação: atividades envolvendo o contexto de produção.
03	Capacidades discursivas: atividades envolvendo o processo de sumarização necessário ao gênero.	De ação e Discursivas. Prevaecem as discursivas.	Capacidades Discursivas: atividades envolvendo o plano global da resenha
04	Capacidades de ação: atividades referentes ao objetivo da produção de um resumo.	Discursivas: atividades de infraestrutura geral.	Capacidades lingüístico-discursivas, envolvendo organizadores textuais
05	Capacidades de ação e capacidades discursivas envolvendo o plano geral do texto.	De ação e lingüístico-discursivas. Prevaecem as últimas.	Capacidades discursivas: atividades sobre a expressão das opiniões na resenha crítica
06	Lingüístico-discursivas: atividades sobre os organizadores textuais	Lingüístico-discursivas: organizadores textuais.	Lingüístico-discursivas: questões envolvendo as vozes.
07	Lingüístico-discursivas: atividades envolvendo	Lingüístico-discursivas: coesão nominal	Não foi aplicado este módulo em sala de aula,

¹³¹ O exercício 8 poderia ser agrupado também nas capacidades de ação.

	os mecanismos de coesão nominal		por se tratar de doutro gênero da esfera acadêmica: o diário reflexivo de leitura.
08	Lingüístico-discursivas: atividades envolvendo a utilização de verbos para a atribuição de atos/vozes ao autor do texto reunido	Todas= produção final/ reescrita.	Capacidades discursivas envolvendo a compreensão global de um texto a ser resenhado.
09-	Todas as capacidades juntas.		Todas as capacidades: produção inicial de uma resenha
10-	Reescrita do resumo: todas as capacidades.		Todas as capacidades: reescrita da resenha crítica produzida.

Quadro 4: Descrição das SDs.

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

	SD01- Resumo de Artigo Opinativo	SD02-Dissertação Escolar	SD03- Resenha Crítica
Capacidades de ação	40%	31.25%	30.7%
Capacidades discursivas	26.5%	31.25%	38.5%
Capacidades lingüístico-discursivas	33%	37.5%	30.7%

Quadro 5: Resultados das descrições das capacidades envolvidas nas SDs

Depreende-se da descrição feita acima que, apesar de as capacidades estarem em interação contínua, vimos que as de ação, na SD sobre Resumo, receberam 40% de atividades. Isso se justifica, acreditamos, em acordo com Machado (2001), porquanto as capacidades de ação são necessárias a quaisquer gêneros, sobretudo porque sabemos que se trata da capacidade menos desenvolvida nas escolas brasileiras. A partir do quadro quantitativo acima, estabelecemos o que seria analisado, tendo em vista as SDs aplicadas em sala de aula, na terceira coluna à direita de cada produção. Vimos que as três capacidades são

trabalhadas, em todas as SDs, em mais de um módulo, respeitando o modelo de Bronckart no que se refere à análise de textos. A análise final confirmará, acreditamos, o avanço dos estudantes nas três capacidades acima elencadas.

Cumpramos ressaltar que a produção inicial serviu-nos como elemento de extrema importância para o decorrer das atividades nas SDs. Aliás, a construção da seqüência sobre dissertação foi produzida a partir de uma lista de deficiências constatadas na 1ª versão do texto, entre elas, a dificuldade de os estudantes anteverem argumentos contrários aos seus, no momento de produção. Os módulos didáticos divididos por seção neste trabalho objetivam dar-lhes os meios eficazes para a superação dos problemas indicados no pós-texto das produções. Desse modo, decomporomos a atividade de produção textual (do todo do texto para as partes).

No dizer de Dolz & Schneuwly (2004), a atividade de produção inicial é a mais complexa para as mais simples, que são as seções da SD. Dolz et al apontam, apoiados nas abordagens da psicologia da linguagem, quatro níveis principais para a produção textual: 1) representação da situação comunicativa; 2) busca de conteúdos; 3) planejamento do texto; 4) produção efetiva do texto. Na primeira, segundo Dolz et al, o aluno deve fazer “uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto”, (2004, p.104). Na segunda, na elaboração dos conteúdos, “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos”, (op.cit). É importante destacar que, durante a SD sobre a dissertação, houve várias ocasiões de apropriação deste conteúdo, além de textos enviados por e-mail aos alunos, indicação de leitura, etc. Na terceira, “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir” (op.cit). Na quarta, o estudante deve, segundo os autores, utilizar um vocabulário adequado a cada situação enunciativa.

Convém alertar que, durante a produção das seções e apoiando-nos na literatura da área, as atividades contemplarão questões de observação e de análise de textos, tarefas diversas de produção de parágrafos, períodos e, numa linguagem comum, anotamos “em fichas extras” a apreensão dos estudantes após cada seção. Em tais fichas, compradas facilmente em papelarias, eram anotadas as informações mais importantes aprendidas numa determinada seção. A ficha foi útil no momento de executar a produção final. Com as fichas, ficaram facilitadas, durante a aplicação da SD, a linguagem técnica do gênero e a comunicação entre alunos e professor. Dolz et al afirmam que o vocabulário técnico e as regras trabalhadas durante as SDs podem ser armazenados de forma sintética e, desse modo,

servir de registro dos conhecimentos adquiridos¹³². Conseqüentemente, o movimento na sala de aula foi o seguinte:

Apresentação da situação de escrita dos gêneros	Produção inicial dos gêneros resumo, dissertação, resenha,	Módulos didáticos= SD	Reescrita a partir da Lista de Constatações de cada gênero.
---	--	-----------------------	---

Quadro 6: As SDs em sala de aula

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

4.4.2 Da escolha dos gêneros

Nossa opção pelos gêneros resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica leva em conta o fato de a escola ser a instância responsável pelo seu ensino sistemático, além de serem gêneros que os estudantes, em geral, não dominam adequadamente ou o fazem de maneira inadequada, muitas vezes. Ademais, tais escolhas devem-se ainda ao fato particular de o professor-pesquisador, docente do ensino médio, ter como uma de suas principais tarefas levar os alunos à aprovação no vestibular das maiores universidades públicas do país, preocupação especial de instituições particulares.

Especialmente, a opção metodológica por estes três gêneros deve-se, sobretudo, ao fato de a escola de Ensino Médio ter, como prerrogativa oficial, levar os estudantes à sua produção eficaz. A dissertação escolar é o gênero mais solicitado ao estudante que deseja cursar uma universidade; e a resenha e o resumo são os gêneros eminentemente mais

¹³² Segue-se, então, resumidamente, o conteúdo das fichas. “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; todo autor/enunciador possui um objetivo ao produzir um texto; uma mesma pessoa pode expressar-se de modo diferente lingüística e discursivamente conforme seu papel social num determinado ato comunicativo; pode-se opinar em forma de carta; o texto pode ser escrito por alguém convidado a falar sobre o assunto; resenhas, crônicas, artigos são textos opinativos; a temática (tema) é variada; o texto é formado por 3 partes: tese, antítese e síntese; a própria seleção dos textos por um meio de comunicação é uma forma de opinar; nos textos opinativos prevalecem as seqüências argumentativas; as fases de uma seqüência argumentativa são: tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão; é preciso utilizar conjunções que enfatizem uma idéia, que expliquem e concluem as idéias do texto”.

solicitados na universidade, motivo pelo qual o Ensino Médio procura abordá-los. Sobretudo, a escolha destes três gêneros (dois de natureza polêmica: a resenha crítica e a dissertação) abrem possibilidades argumentativas em sala de aula, o que favorece, a nosso ver, um importante fator para o exercício da cidadania (argumentação) seja pelas formas lingüístico-discursivas de argumentação empregadas, seja pela percepção argumentativa sugerida. Ademais, os próprios PCNs (1998, p.57), apregoam a necessidade de serem trabalhados gêneros como: artigo, entrevista, resumo, etc.

No resumo (R) (cf. metodologia), foi-lhes solicitado um resumo a partir do texto *Truculência na Internet*. O objetivo da interação/efeito de sentido a ser produzido no destinatário será o de transmitir ao destinatário a imagem de alguém que leu e compreendeu os aspectos prioritários do texto mencionado, a ser veiculado posteriormente no jornal escolar Segundo Dolz et al (2004), o primeiro passo é a proposição de um problema comunicativo definido. Foi pedido aos estudantes, claramente, uma dissertação (D)¹³³. Nesta, os estudantes deveriam expor sua posição sobre a seguinte questão controversa: Devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior?¹³⁴ Outra questão mencionada: as produções ganhariam, como parte final do projeto sobre a dissertação escolar, uma publicação num jornal escolar que circularia dentro e fora da escola. Houve, posteriormente, um debate entre os alunos e o professor, durante o período de uma hora-aula (50 minutos). Evidentemente, houve discussões acaloradas a favor do sistema de cotas e contrárias a ela. Posteriormente, solicitamos a primeira produção do gênero dissertação

Com relação à resenha crítica (RC), objetivamos divulgá-la seja nos corredores da instituição escolar (jornal mural) (COEB), seja nos seus jornais bimestrais resenhas críticas a partir do filme “Encontrando Forrester”. Como no resumo, o efeito de sentido a ser produzido pelo enunciador será o de transmitir a idéia de alguém que assiste a um filme e sabe, com espírito crítico, opinar sobre ele tentando convencer destinatários múltiplos a assistir a ele.

Outra importante questão metodológica refere-se ao ensino da gramática. Onde fica? Não se trabalha a gramática durante as SDs? Corroborando a tese dos autores, não se trata de, paralelamente, ensinar “pontos” de gramática. Contudo, por outro lado, faz-se necessário, vez ou outra, tendo em vista a dificuldade dos aprendizes, o retomar de questões morfológicas, sintáticas, ortográficas etc. Na morfologia, retomar os tempos verbais mais freqüentes nos gêneros em processo de escrita. Na sintaxe, confirmando o ponto-de-vista genebrino,

¹³³ Dolz et al (2004) afirmam que, ao solicitar a primeira produção, pode-se, inclusive, desejar que os estudantes efetivem um texto destinando-o a um destinatário fictício. Entretanto, desde o princípio, preferimos estabelecer, claramente, os destinatários e os efeitos de sentido almejados.

¹³⁴ Artigo publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 01/09/2001.

aparecem frases incompletas, elementos de coesão mal colocados, interferência do oral no texto escrito, etc. Assim, trata-se de constituir um *corpus* das dificuldades, neste nível microssintático, e, em seguida, tratar de, individual ou coletivamente, eliminá-los. São, digamos, momentos de reflexão epilingüística, como apregoam os PCNs.

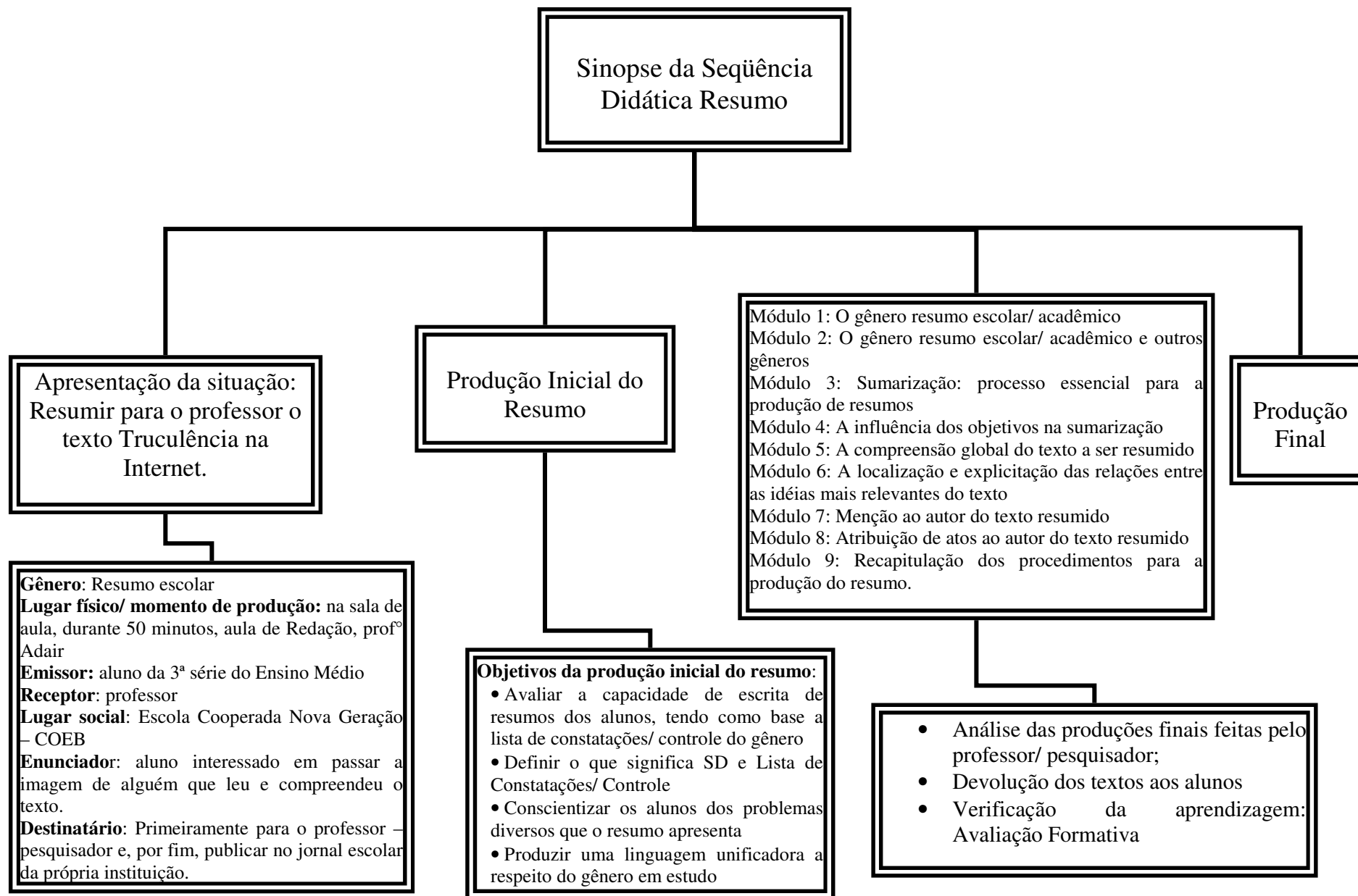
5 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA: ENGENHARIA DIDÁTICA E ANÁLISES

Vá em frente. Escreva! Nada de pensar. Isso vem depois. Escreva a primeira versão com o coração e reescreva com a cabeça”.

Encontrando Forrester

Nesta seção, damos início à análise do *corpus*. Em primeiro lugar, analisar-se-ão os resumos. Em seguida, nos capítulos posteriores, analisar-se-ão as dissertações e, por fim, as resenhas. Antecedendo à análise, apresentaremos quatro tabelas: Na primeira (quadro 7), apresentamos o percurso da SD na sala de aula em seus respectivos meandros. Na segunda (quadro 8), constam o número/nome do módulo, a data de sua aplicação e, por fim, seu objetivo principal. Na terceira (quadro 9), dividimos, esquematicamente, as questões que farão parte da lista de constatações. Na quarta tabela, apresentamos a lista de constatação/controlado do gênero em análise¹³⁵ (quadro 10) e, por fim, no quadro 11, a avaliação das três capacidades implicadas: ação, discursivas e lingüístico-discursivas. Em sala de aula, depois de aplicadas as SDs e, obviamente, com a primeira produção em mãos, tomamos um cuidado adicional, qual seja, o de intervir de três distintas maneiras nas produções escritas. Na primeira, o professor-pesquisador faz a intervenção no texto do estudante, (P-A). Na segunda, o próprio aluno, a partir da lista de constatações, faz a reescrita (A-A). Na terceira (A1-A2), sentados em dupla, um estudante faz apontamentos na produção do outro estudante. Pretendemos averiguar se, mudando-se a forma de intervenção, mudam-se os resultados. Dessa forma, antes de cada análise, apresentam-se, por meio das siglas, o gênero e a forma de intervenção supracitada.

¹³⁵ As listas de constatações/controlado sobre resumo e resenha foram ampliadas a partir da ficha de auto-avaliação das respectivas seqüências (resumo/resenha). Assim como a equipe de Genebra o faz, intitulamo-la Lista de Constatações/Controlado. Com relação à dissertação, a lista de constatações foi produzida pelo professor-pesquisador, a partir do que foi desenvolvido em sala de aula na respectiva SD.



Quadro 7: Sinopse da Sequência Didática Resumo

Gênero: Resumo de artigo opinativo/ Nomes dos módulos	Nº do módulo ¹³⁶	Aplicação em sala de aula	Objetivo do módulo ¹³⁷
1ª versão do texto	-	26/1/2006 ¹³⁸	Delimitar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a SD.
O Gênero resumo	1	31/1/2006	Apresentar as características básicas de um resumo e diferenciar um bom de um mau resumo
O Gênero resumo escolar/acadêmico e outros gêneros	2	7/2/2006	Pretende mobilizar representações dos mundos físicos e sociais (contexto de produção dos textos) e constatar os possíveis suportes do gênero.
Sumarização: processo essencial para a produção de resumos	3	7/2/2006	Objetiva-se estudar, por meio de exercícios práticos, um processo essencial para a produção de resumos: a sumarização.
A influência dos objetivos na sumarização	4	10/2/2006	O objetivo do módulo é esclarecer que se resumem textos tendo como foco o destinatário.
A compreensão global do texto a ser resumido	5	10/2/2006	Objetiva-se estudar neste módulo a compreensão global de um texto a ser resumido
A localização e explicitação das relações entre as idéias mais relevantes do texto	6	14/2/2006	O objetivo maior é estudar os mecanismos de textualização: conexão e segmentação, ou seja, buscam-se explicitar as relações entre as idéias mais relevantes do texto.

¹³⁶ A fim de facilitar e uniformizar a nomenclatura, chamamos todas as etapas das SDs de módulos, ao contrário de Machado (2004), que denomina o mesmo fato de seção. (grifos nossos)

¹³⁷ Estes objetivos são atribuições do professor-pesquisador aos atos de linguagem dos autores da Sequência Didática.

¹³⁸ As aulas nesta instituição escolar começaram no dia 26/1/2006, em virtude da necessidade do cumprimento dos 200 dias letivos. Os nomes das seções foram extraídos da SD de Anna Rachel Machado (coord.), 2004, Parábola Editorial.

Menção ao autor do texto resumido	7	14/2/2006	Pretende-se avaliar a retomada anafórica, ao referir-se ao autor do texto. (coesão nominal)
Atribuição de atos ao autor do texto resumido	8	17/2/2006	Verificar a atribuição de atos ao autor do texto (processo de gerenciamento de vozes).
Recapitulação dos procedimentos para a produção do resumo	9	17/2/2006	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero estudado
Apresentação e discussão da lista de constatações/controle	-	20/2/2006 ¹³⁹	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD.

Quadro 8: O movimento/objetivos da SD sobre Resumo de artigo opinativo na sala de aula.

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

Questões relativas ao contexto de produção:	a) A que questão o autor do texto Marcelo Leite responde, isto é, qual é o conteúdo temático? b) Quem é o autor? Para qual jornal ele escreve e em que seção? Qual é o seu papel social? c) A quem se endereça o texto?
Questões relativas à organização geral do resumo	a) Há uma parte para apresentar a questão discutida? b) Como são ordenadas as informações prioritárias para este contexto de produção específico? c) O resumo é uma unidade de compreensão por si só, isto é, é possível compreendê-lo sem ter de recorrer ao original? d) O resumo evita opiniões pessoais e está

¹³⁹ Neste dia, houve a reescrita de textos em sala de aula.

	adequado ao professor e, depois, ao jornal escolar com o intuito de apresentar as informações essenciais a pessoas com pouco tempo de leitura para informar-se?
Questões relativas à textualização.	a) O estudante usa verbos do discurso para referir-se ao discurso referido? b) O estudante diferencia sua voz da voz do autor resumido? c) Utiliza organizadores lógico-discursivos adequadamente? Elimina expressões repetitivas e desnecessárias?
Questões relativas à microestrutura:	Há desvios de acentuação, pontuação, concordância, ortografia, etc.

Quadro 9: As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações

<p>Lista de Constatações/Controle do gênero Resumo¹⁴⁰</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Antes de resumir, você detectou a questão discutida, os argumentos, o ponto-de-vista defendido, o ponto-de-vista rejeitado e a conclusão? 2) Seu resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original? 3) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto ? 4) Seu resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original? 5) Evitou emitir suas próprias opiniões? 6) O resumo escolar produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao suporte escolar?¹⁴¹ Conseguiu transmitir o efeito de sentido desejado? 7) Você atribui, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados? Você se refere a ele de formas diferentes? 8) Seu resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa, conclusão) do texto original?
--

¹⁴⁰ Os itens da lista de constatações/controle estarão analisados na coluna do meio da tabela tripartite.

¹⁴¹ Estamos entendendo como adequado ao professor a produção que atinge, integralmente, a consecução de um resumo escolar, nos moldes da Lista de Constatações/Controle e da SD utilizada. Conseqüentemente, o efeito de sentido produzido se estabelece.

9) Você eliminou expressões facilmente inferidas pelo contexto tais como expressões sinônimas, explicações ou exemplos?

10) Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

Quadro 10: A lista de Controle/Constatações sobre o Resumo de Artigo Opinativo

Na terceira coluna de cada produção¹⁴², dividimos as produções escritas em três subitens: contexto de produção, planificação e, por fim, mecanismos de textualização e enunciativos. Com o intuito de facilitar a análise, juntamos os mecanismos de textualização e enunciativos. Bronckart (2003) afirma que os mecanismos de textualização (conexão, coesão verbal e nominal) são os responsáveis pela criação das séries isotópicas que contribuem para a coerência temática do texto. Para Bronckart, estes elementos estão articulados à linearidade do texto. Para o autor, os mecanismos enunciativos, mais do que os mecanismos de textualização, atuam como elementos para a manutenção da coerência, além de contribuir para esclarecer os posicionamentos enunciativos e são, a seu ver, independentes da progressão do conteúdo temático e não se organizam em séries isotópicas¹⁴³.

Assim, serão avaliadas as seguintes capacidades:

Gênero	Resumo de artigo opinativo
Objetivos	a) Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal ¹⁴⁴ e professor). b) Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base. (objetivo
Planificação	a) Apresentar uma parte introdutória em que haja a distinção do T1 e do T2 ¹⁴⁵ , além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes/

¹⁴² As informações relativas ao contexto de produção, planificação e questões relativas à textualização servem de parâmetros para os docentes efetuarem análises e fazerem suas intervenções pedagógicas. Por isso, a coluna da direita (3º) mapeia as capacidades já adquiridas e as capacidades a serem adquiridas posteriormente. Assim, esta coluna não é direcionada a estudantes (no caso específico desta pesquisa), mas o foi para docentes, eventuais leitores deste trabalho acadêmico.

¹⁴³ Conforme orientação do grupo de Didática de Línguas da FPSE, juntamos tais mecanismos (enunciativos e de textualização), a fim de facilitar a análise e, sobretudo, de não torná-la demasiadamente extensa. Com relação à coesão nominal, no resumo, analisaremos apenas (também evitando a análise extensa e desnecessária), em consonância com a SD aplicada, a série isotópica referente ao sintagma Marcelo Leite.

¹⁴⁴ Os destinatários são diversos e podem ser constituídos por outros alunos da mesma instituição, professores, diretor de escola, pais, etc. (portanto, não especialistas). Aqui, retomando Bakhtin (2000) e Garcez (1998), quando escrevemos não temos unicamente um leitor concreto e particular em nossa mente, mas as representações de leitor/autor com as quais se almeja identificar, como um conjunto de representações e de idéias difuso e complexo com o qual o agente-produtor pretende contribuir. Esse destinatário está sempre presente norteando o trabalho do produtor.

	momentos do texto-base. b) Há coerência entre informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?
Coesão e mecanismos de conexão	a) Presença de organizadores lógico-argumentativos como: <i>já que</i> , etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação
Vozes	a) Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base?
Modalização	a) Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?

Quadro 11: Quadro sinóptico das capacidades observadas

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

Texto de partida ou texto-base	Texto de chegada após SD (T2)
Parâmetros materiais/físicos e socio subjetivos do T1	Parâmetros materiais/físicos e socio subjetivos do T2.
<u>Emissor:</u> pessoa que produz concretamente o texto: Marcelo Leite <u>Enunciador:</u> Articulista da Folha de S. Paulo	<u>Emissor:</u> adolescente de 15-16 anos. <u>Enunciador:</u> estudante da 3º Série do Ensino Médio.
<u>Receptor:</u> qualquer pessoa que tenha lido o texto-base, na ocasião de sua publicação na Folha de S. Paulo. <u>Destinatário:</u> Leitores do jornal	<u>Receptor:</u> qualquer pessoa que, eventual e concretamente, leia o texto <u>Destinatário:</u> professor e jornal da instituição escolar
<u>Espaço e tempo de produção:</u> por hipótese, sua própria casa, no seu trabalho. Dada a frequência com que escreve, cerca de duas horas. <u>Lugar social:</u> mídia impressa	<u>Espaço e tempo de produção:</u> Instituição: COEB, durante 50 minutos, espaço de uma aula de Língua Portuguesa. <u>Lugar social:</u> Instituição de ensino

¹⁴⁵ O T1 é o texto de apoio a partir do qual se gera o T2, texto produzido, neste caso, pelo estudante.

<p><u>Objetivos: (enunciador)</u></p> <p>convencer seu interlocutor de que as medidas tomadas pela justiça americana são truculentas e descabidas.</p>	<p><u>Objetivos (enunciador):</u> informar, sem emitir suas próprias opiniões, as informações prioritárias para um leitor que não tenha sabido da notícia.</p>
--	--

Quadro 12: O contexto de produção do gênero.

01

Primeira Produção: Truculência na internet (R/ P-A)	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas na vida prática, todo direito enfrenta limitações. Nesse caso como processar todos que fazem downloads? É uma utopia!</p> <p>A justiça não abarcaria tanto processo e isso não reverteria o problema, pois os preços estão exorbitantes.</p> <p>No entanto, Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos disse ao jornal “The New York Times” que “Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos”, mas a justiça se tornou o único meio de frear essa atividade ilegal,</p>	<p>1- Não detecta a questão corretamente. Não determina os pontos de vista defendidos pelo T1.</p> <p>2-Não apresenta dados como nome do autor, etc.</p> <p>3-Não seleciona por completo as informações prioritárias.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo.</p> <p>5-Há opiniões, no 2º parágrafo, por exemplo.</p> <p>6-Não está adequado (ver NR 15)</p> <p>7-Não há atribuição de ações. Não se refere ao autor de diversas formas; ao contrário, tudo é escrito como se</p>	<p>Contexto de produção:</p> <p>a) Não leva em conta o destinatário múltiplo e o lugar social onde o texto circulará. O estudante faz desaparecer a opinião de Leite.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento, parcialmente, da questão discutida. Parcialmente, a nosso ver, pela falta de contextualização.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Não há uma parte introdutória em que haja distinção entre os textos 1 e 2. A organização do conteúdo temático foi dividida da seguinte forma: Tese: reverter o lucro para o artista, mas o direito enfrenta limitações. Arg: a justiça é incapaz de assumir todo o problema, citação de Cary Sherman, os usuários não baixam música pela internet. Conclusão:</p>

<p>“atacando” alguns (os que mais copiam). Contudo, desconsidera que a maioria dos criminosos (os que fazem downloads) faz isso por hobby e não para fins lucrativos. E que faz-se necessário criar uma nova maneira de coibir os espertinhos.</p>	<p>fosse do estudante. Não há retomadas anafóricas da cadeia isotópica em análise.</p> <p>8-Mantém as relações lógico-semânticas do texto-matriz (pois, no entanto, etc.).</p> <p>9-Há expressões desnecessárias tais como: “nada parece mais correto” que poderia ser substituída por sinônima.</p> <p>10-Não há desvios gramaticais, embora o último parágrafo esteja confuso.</p>	<p>impedir o download é ineficaz, melhor será arranjar outra maneira de ganhar dinheiro.</p> <p>b) Há coerência do 2º texto, em relação ao 1º. É uma paráfrase.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Há predomínio de organizadores textuais por meio de encaixamento e de ligação (<i>pois, mas</i>) e empacotamento do organizador <i>contudo</i>, além do balizamento do <i>no entanto</i>.</p> <p>b) Não há distinção das vozes: tudo parece ser do aluno, com exceção da passagem em que há menção da voz de Cary Sherman e da voz “escondida” de Leite no último parág.</p> <p>c) Há modalizações lógicas, no 1º e no 2º parágrafos, evidenciados pelo uso do futuro do pretérito ao avaliar que a Justiça não resolverá o problema e “deôntica” na utilização da forma impessoal “faz-se necessário”.</p>
--	--	--

<p>Reescrita: Truculência na internet (R/ P-A)</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes</p>
<p>Em seu texto “Truculência na internet”, Marcelo Leite nos informa que a</p>	<p>1- Tese, argumentos e conclusão de acordo com o texto-matriz.</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Leva em conta o destinatário múltiplo e o lugar social onde o</p>

<p>indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais e concorda em fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas lembra que na vida prática todo direito tem limitações. E diz que a justiça não abarcaria tanto processo e que isso não reverteria o problema, pois os preços dos Cds estão muito altos.</p> <p>Leite cita Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, quando disse ao jornal “The New York Times” que ninguém gosta de bancar o truculento e recorrer a processos, mas a justiça é o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando prejuízo.</p> <p>O autor também comenta a esperteza dos empresários indo atrás dos que fazem a distribuição das músicas e não dos que fazem a copiazinha doméstica. E termina seu texto dizendo que essa prática de baixar músicas da internet já se tornou mais um vício do que algo para se lucrar, e impedi-la</p>	<p>2-Apresenta dados como nome do autor, título do texto.</p> <p>3-Selecionou as informações essenciais, demonstrando compreensão global do texto.</p> <p>4- O texto é compreensível por si mesmo.</p> <p>5-Não há opiniões do estudante.</p> <p>6- Adequado completamente.</p> <p>7-Há atribuições de ações como: <i>comenta, dizendo, controlar</i>. Refere-se ao autor, de formas variadas: <i>Leite, o autor, retomadas por eclipse, etc.</i></p> <p>8-Relações sintático-semânticas de acordo com o original (<i>mas, e</i>, além de idéias implícitas).</p> <p>9-Não elimina a idéia da versão anterior tida como desnecessária, mas atribui-se-lhe a Cary Shermam.</p> <p>10-Não há desvios</p>	<p>texto circulará.</p> <p>b) Objetivo atendido: fazer o público leitor tomar conhecimento desta questão.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Há parte introdutória dividindo T1 e T2 e apresentação dos conteúdos O conteúdo temático está de acordo com o texto-base e, desta vez, o estudante foi bastante criativo, juntando o essencial dos seis primeiros parágrafos. O 2º parág. é o resumo do 7º do original. Não há conclusão.</p> <p>b) Coerente com o T1. Paráfrase.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Permanecem organizadores lógicos na função de encaixamento e de ligação (pois, e, mas, que)</p> <p>b) Distingue as vozes do autor empírico e a dele (de estudante.</p> <p>c) Há presença da modalização lógica, no 1º parág, em <i>abarcaria reverteria</i>.</p>
---	--	---

soa como censura e que fica cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais, tornando-se necessário uma nova maneira de coibir tais práticas.	gramaticais.	
---	--------------	--

A 2º versão, evidentemente, está, qualitativamente, melhor. Na 1º versão, havia somente três itens completamente satisfatórios e sete não satisfatórios. Na 2º versão, há apenas um item não satisfatório (eliminação de itens inferidos pelo contexto). As principais mudanças na 2º versão foram, primeiramente, a apresentação de uma série isotópica do sintagma Marcelo Leite, retomando-a por: *o autor, Leite*, além de diversas elipses, como em “...*lembra...*”, no 1º parág. Em seguida, outra característica importante na 2º versão, e que merece ser comentada, é a atribuição de ações ao autor do T1. Pensamos ser este item uma parte muito negligenciada: atribuir ações, portanto, numa atitude enunciativa, aos atos de linguagem de outrem. Além disso, o agente-produtor selecionou as informações prioritárias para o contexto determinado. Como já vimos, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar atuando sozinha e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente para a tarefa. Ou seja, para Vygotsky, (1998) é o espaço no qual, graças à interação e à ajuda dos outros, uma pessoa pode trabalhar e resolver uma questão problemática, cuja solução não seria capaz, sozinha, de obter. Assim, por meio da ZDP, a que se refere Vygotsky, este estudante avança de uma 1ª produção, em que não dominava por completo o gênero, para a 2ª versão, em que a proficiência é, nitidamente, maior.

A utilização metodológica da SD e a correção interativa (via lista de constatações/controle) parecem favorecer, na produção final, a contextualização da questão discutida e a destinação do texto à multiplicidade de leitores. Na 1º produção, com relação ao contexto de produção, não há indícios de onde a idéia foi retirada, sugerindo-se que o texto (as idéias) é do próprio estudante, ao passo que tal problema foi sanado na 2º versão. A planificação também foi um aspecto positivo da produção. No 1º parágrafo há a tese defendida por Leite e seus argumentos prós e as ressalvas. Prós: reverter para o artista o fruto do trabalho: contra: o direito enfrenta limitações. No 2º parág, há a utilização de Sherman para dar maior credibilidade à tese defendida. No entanto, a nosso ver, faltou a conclusão defendida por Leite no T1: arrumar soluções criativas para ganhar dinheiro em tempos de

downloads. Há clareza das vozes em ação: voz “neutra”, na denominação de Bronckart, entre a do expositor, neste caso, estudante e voz do autor empírico. Para finalizar a seção e corroborar nossa tese, trazemos as palavras de Bakhtin, por meio de Barros:

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

02

Primeira Produção: Truculência na internet (R/ A-A)	Lista de constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>A indústria fonográfica norte-americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais.</p> <p>Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas na vida prática, todo direito enfrenta limitações. Nesse caso como processar todos que fazem downloads? É uma utopia!</p> <p>A justiça não abarcaria tanto processo e isso não reverteria o problema, pois os preços estão exorbitantes.</p> <p>No entanto, Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria</p>	<p>1-Não detectou tese, argumentos e conclusão, adequadamente.</p> <p>2-Não apresenta dados como nome do autor, seção e local de publicação.</p> <p>3-Não está adequado a um resumo escolar; selecionou informações não-prioritárias, como o último parágrafo. Fez cópia literal do T1.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo.</p> <p>5-Não há opiniões</p> <p>6-Não está adequado. (ver nota de rodapé adiante)</p> <p>7-Não há atribuição de</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Não dirige o texto a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público toma conhecimento das informações, mas, provavelmente perguntar-se-á: o que é isso?</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Não há distinção entre T1 e T2. As informações consideradas prioritárias das diversas partes do texto foram apresentadas. O conteúdo temático foi desenvolvido na ordem em que apareceram os parágrafos do T1. Há informações não-prioritárias (cópias de alguns trechos do texto)</p> <p>b) Há coerência parcial (cf.análise abaixo). É cópia do original.</p>

<p>Fonográfica dos Estados Unidos disse ao jornal “The New York Times” que “Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos”, mas a justiça se tornou o único meio de frear essa atividade ilegal, “atacando” alguns (os que mais copiam). Contudo, desconsidera que a maioria dos criminosos (os que fazem downloads) faz isso por hobby e não para fins lucrativos. E que faz-se necessário criar uma nova maneira de coibir os espertinhos.</p>	<p>ações. Não se refere ao autor de formas diversas; ao contrário, tudo é escrito como se fosse do estudante.</p> <p>8-Mantém as relações lógicas do texto-matriz (pois, no entanto, etc.).</p> <p>9-Há expressões desnecessárias, tais como: “nada parece mais correto”, que poderiam ser substituídas por sinônimas; há parágrafo desnecessário.</p> <p>10-Não há desvios gramaticais</p>	<p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, de encaixamento e de ligação (<i>e, pois, que</i> etc.). Presença de organizadores demarcando fases de seqüência (<i>contudo, no entanto</i>).</p> <p>b) Não há distinção de vozes. A voz do aluno (expositor) “é” a voz do autor do texto empírico. Traz apenas a voz de Cary Sherman.</p> <p>c) Presença de modalizações lógicas, por ex, em “a justiça não abarcaria...”; ao levantar a hipótese de a indústria não ser eficiente no combate ao download de músicas da internet. Além disso, há modalização deôntica em “faz-se(sic) necessário...” ao apresentar como do domínio da obrigação social termos de arrumar instrumentos de coibição dos internautas.</p>
---	---	--

<p>Reescrita: Truculência na internet (R/ A-A)</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes</p>
<p>Em seu texto “Truculência na internet”, Marcelo Leite nos informa que a indústria fonográfica norte-</p>	<p>1-Tese, argumentos e conclusão de acordo com o texto-matriz.</p> <p>2- Apresenta dados</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Texto adequado a múltiplos leitores.</p> <p>b) Atinge seu objetivo: informar</p>

<p>americana iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais e concorda em fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho, mas lembra que na vida prática todo direito tem limitações. E diz que a justiça não abarcaria tanto processo e que isso não reverteria o problema, pois os preços dos Cds estão muito altos.</p> <p>Leite cita Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, quando disse ao jornal “The New York Times” que ninguém gosta de bancar o truculento e recorrer a processos, mas a justiça é o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando prejuízo.</p> <p>O autor também comenta a esperteza dos empresários indo atrás dos que fazem a distribuição das músicas e não dos que fazem a copiazinha doméstica. E termina seu texto dizendo que essa prática de baixar músicas da internet já se tornou mais um vício do que algo para se lucrar, e impedi-la soa como censura e que fica cada</p>	<p>como nome do autor, título do texto.</p> <p>3-Selecionou as informações essenciais, demonstrando compreensão global do texto.</p> <p>4-Compreensível por si mesmo.</p> <p>5-Não há opiniões do estudante</p> <p>6-Adequado, completamente, ao interlocutor-pesquisador e ao suporte.</p> <p>7-Há atribuições de ações como: <i>comenta, dizendo, controlar</i>. Refere-se ao autor, de formas variadas: <i>Leite, o autor, retomadas por eclipse, etc.</i></p> <p>8-Relações sintático-semânticas de acordo com o original (<i>mas, e, além de idéias implícitas</i>).</p> <p>9-Não elimina a idéia da versão anterior tida como desnecessária, mas atribui-se-lhe a voz (presidente da</p>	<p>o prioritário ao público leigo.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Distingue T1 e T2 e planifica o conteúdo temático da seguinte forma: a tese e a ressalva (direito enfrenta limitações) aparecem no 1º parág. O 2º parág. argumenta em favor da justiça para reparar problemas. O 3º parág. (conclusão) afirma ser necessária outra forma de ganhar dinheiro.</p> <p>b) É uma paráfrase e há coerência com as informações do T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Prevaecem, como na versão anterior, o encaixamento e a ligação dos organizadores lógicos (<i>e, que, pois, quando, mas etc.</i>)</p> <p>b) Há distinção, em vários trechos do texto, das vozes. De um lado, a voz do expositor e de outro a voz do autor empírico.</p> <p>c) Há presença de modalizações lógicas, evidenciadas pelo futuro do pretérito: <i>abarcaria, reverteria</i>, servindo para avaliar o conteúdo temático.</p>
--	--	---

vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais, tornando-se necessário uma nova maneira de coibir tais práticas.	Associação Fonográfica.) 10-Não há desvios gramaticais	
--	---	--

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

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

Está evidente, logo no 1º parágrafo, a tese defendida por Marcelo Leite no artigo original: reverter os direitos autorais, mas como coibir a prática? Ou seja, é possível compreendê-lo, ainda que não tivéssemos conhecido o texto-matriz, já que o agente-produtor deixa claro que se trata de um resumo a partir de um texto intitulado “Truculência na Internet” de autoria do articulista da *Folha de S. Paulo*, Marcelo Leite. Sobre a lista de controle, assim se pronuncia Cassany (2000, p.81), “ la hoja de control sirve de registro y análisis de los errores cometidos en cada escrito. Se trata de una técnica muy minuciosa [...] y que ofrece varias posibilidades didácticas”. Na verdade, esclarece o escritor espanhol, ao se referir à folha/lista de controles, ela serve para “ establecer el progreso realizado por cada alumno, por la clase, etc y registrar los errores que se repiten y los que se han superado”¹⁴⁶ (p.81) A nosso ver, ao escritor espanhol faltou mencionar que a lista de controle é uma ferramenta

¹⁴⁶ A folha de controle serve de registro e análise dos erros cometidos em cada escrito. Trata-se de uma técnica muito minuciosa [...] e que oferece várias possibilidades didáticas. Em outra passagem “... establecer o progreso realizado por cada aluno, pela classe, etc. e registrar os erros que se repetem e os que se tenham superado”. (tradução nossa).

metodológica importante para aferir o progresso (ou não) de um estudante sobre um gênero específico. Ou seja, cada gênero deverá possuir a sua lista de constatações de sua constituição.

As idéias, na 2ª versão, estão todas no texto-matriz e foram adequadamente retextualizadas na versão em análise. Desta forma, o agente-produtor consegue passar a imagem de quem leu/compreendeu o gênero escolar/ acadêmico. As relações lógico-semânticas também estão mais explícitas nesta versão. Por ex., no 2º parágrafo: “[.....], *mas lembra* [.....]”, há outros conectivos como: *que, e, pois*, além de pronomes relativos. Outro importante crescimento notado refere-se à atribuição de atos ao texto resumido. Na segunda versão, o estudante, no 1º parágrafo, nos diz: “...*Marcelo leite nos informa* ...” ; “..... *e concorda*....”; “.....*e diz*....”. No 2º e 3º parágrafos há os verbos *citar, dizer, comentar*. Ou seja, tal item revela a importância de trabalhar a SD, nos termos de Dolz e Schneuwly.

Outro progresso observado diz respeito à retomada do autor Marcelo Leite. No 1º parágrafo, há a nomeação do agente-produtor Marcelo Leite e, por diversas vezes, ele é retomado por elipse. No 2º parágrafo, retoma-se por *Leite* e por elipses. No 3º, há a anáfora direta no trecho: “*O autor também comenta*...” e, novamente, retoma-se por elipses. Enfim, trata-se de um exemplar do gênero resumo escolar/acadêmico autêntico.

Podemos notar mesmo ainda não tendo analisado o *corpus* todo das produções de resumo, que a SD favoreceu a implementação adequada do contexto de produção, da contextualização e o atingir o objetivo do enunciador (cf. tabela sobre capacidades da redação 02). Quanto à organização do conteúdo temático, o estudante vai resumindo as informações de acordo com a ordem de aparição, de tal forma a distribuir os conteúdos em três parágrafos. No 1º, condensa as informações dos seis primeiros; no 2º, condensa, as informações do 7º parág.; na conclusão, há condensação dos três últimos parágrafos. Outro fator curioso é a distinção das vozes na 2º versão do texto. Atribuímos esse fato ao módulo 8 da SD, em que se procurou trabalhar a atribuição de ações ao autor empírico do texto. Assim, o estudante domina satisfatoriamente o contexto de produção, a planificação e a textualização.

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

Primeira produção: Truculência na internet (R/ P-A)	Lista de Constatções	Capacidades presentes e não-presentes
<p>A indústria fonográfica norte-americana iniciou um passo radical quando executou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais.</p> <p>É bom reafirmar inteiro apoio ao direito autoral, ou seja, fazer reverter para o artista o fruto de seu trabalho. Porém, na vida prática, todo direito enfrenta limitações. No caso da mania de copiar músicas da internet, a principal restrição é o fato de como processar todas as pessoas (na maioria dos casos jovens) que fazem downloads. São milhares em todo o mundo. As chances de ser processado são minúsculas.</p> <p>O preço dos CDs na maioria das vezes é inacessível à maioria das classes sociais; dessa maneira o fato de processar os usuários de internet, tornaria os produtores e fabricantes de discos ainda mais impopulares entre os</p>	<p>1-Detectou, adequadamente, tese, argumentos e a conclusão do autor do texto original</p> <p>2-Não apresenta dados como o nome do autor do texto original</p> <p>3-Selecionou as informações prioritárias.</p> <p>4-Não é compreensível por si mesmo. Para entendê-lo completamente, é preciso recorrer ao original.</p> <p>5-Não há opinião do estudante no resumo.</p> <p>6-Adequado ao professor e à publicação em jornal escolar.</p> <p>7-Não atribui diversas ações ao autor original. Não se refere ao autor do texto original de formas diversas, de forma que tudo parece ser do estudante.</p> <p>8-Mantém as relações sintático-semânticas do original, muitas vezes, de forma implícita.</p> <p>9-Não há expressões repetitivas, tampouco</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público que não conhecia a temática tomará conhecimento dos aspectos básicos da questão.</p> <p>Quanto à Planificação:</p> <p>a) Não apresenta parte em que diferencia o T1 e T2. Tese: abertura de um processo radical contra pessoas que baixam músicas pela internet. Argumentos: reverter o resultado do trabalho, mas o estudante apresenta ressalvas tais quais no texto. O preço dos Cds e o fato de os consumidores baixarem músicas como forma de lazer. Conclusão: necessidade de os marqueteiros encontrarem uma nova forma de ganhar dinheiro.</p> <p>b) É uma paráfrase coerente com as idéias do texto-base.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos por encaixamento/ligação (<i>mas, e, quando</i>) e por meio de</p>

<p>jovens.</p> <p>A indústria desconsidera que a maioria dos “criminosos” (como são conhecidos os internautas) não fazem os downloads de música para ganhar dinheiro, mas para se divertir. Baixar canções pela internet já se tornou uma prática social, e tentar impedir isso aparece como censura.</p> <p>Está na hora de os gênios do marketing raciocinar para inventar uma forma de ganhar dinheiro com as novas redes. Não vão conseguir enfiá-las no figurino acanhado do mercado nutrido com antiquadas bolachas negras de vinil.</p>	<p>expressões facilmente inferíveis.</p> <p>10-Há poucos desvios da norma padrão. Notou-se o emprego indevido de vírgulas.</p>	<p>balizamento (<i>porém</i>).</p> <p>b) Não distingue as vozes do autor e a própria voz.</p> <p>c) Apresenta modalização lógica evidenciada pelo uso do futuro do pretérito: <i>tornaria</i>, além da oração principal que encabeça o 2º parágrafo (<i>É bom....</i>). Vale ressaltar que são modalizações já presentes na versão 1 do texto. (texto-base)</p>
--	--	---

Reescrita: Truculência na internet (R/ P-A)	Lista de Constatções	Capacidades presentes
<p>Marcelo Leite publicou em 2003 na revista “Ciência em Dia” um artigo sobre os processos executados pela indústria fonográfica norte-americana contra pessoas, em sua maioria, jovens, que costumam fazer downloads de músicas protegidas por direitos autorais através da internet.</p> <p>O jornalista argumenta</p>	<p>1-Detectou, pela escrita e reescrita, adequadamente, tese, argumentos e a conclusão do autor do texto original.</p> <p>2-Apresenta dados, como o nome do autor do texto original (Marcelo Leite).</p> <p>3-Continua selecionando as informações prioritárias do texto original. Assim,</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) O texto está adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>b) Público leitor tomará conhecimento da causa dos aspectos prioritários.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Apresenta uma parte introdutória distinguindo os T1 e T2, além dos diferentes conteúdos do texto.</p>

<p>que é importante reverter ao artista o fruto de seu trabalho, todavia nem por isso será necessário processar todas as pessoas que copiam as canções da internet, afinal são milhares espalhadas por todo o mundo.</p> <p>Leite ainda ressalta em seu texto, que se os processos forem colocados em prática, a indústria fonográfica ficará ainda menos popular entre os jovens, os maiores consumidores. A impopularidade já ocorre devido aos altos preços dos CDs. Constata também que baixar canções pela internet já se tornou uma prática social e tentar impedir aparece como censura.</p> <p>Marcelo conclui sua redação dizendo que com a popularização dos computadores será cada vez mais difícil proibir o download de músicas e também de filmes e fotografias. Sugere que os empresários do marketing, ao invés de executarem processos, poderiam criar formas de ganhar dinheiro com as novas redes.</p>	<p>demonstra ter lido e compreendido bem o original.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo, de tal forma que não é necessário recorrer ao original.</p> <p>5-Não há opinião do estudante no resumo</p> <p>6-Compreendeu bem o texto original, demonstrando ter-se apropriado do gênero resumo de artigo opinativo, em toda a sua plenitude; portanto adequado aos interlocutores potenciais.</p> <p>7-Atribui diversas ações ao autor original (<i>publicou, argumenta, ressalta, conclui, etc</i>). Refere-se a Marcelo Leite de formas diversas: <i>Marcelo, o jornalista, Leite, etc.</i></p> <p>8-Mantém as relações sintático-semânticas do texto original, e, desta vez, apresenta organizadores textuais explícitos. (<i>Todavia, afinal</i>)</p> <p>9-Não há expressões repetitivas, tampouco expressões facilmente inferíveis.</p> <p>10- Há, ainda, um emprego</p>	<p>A organização do conteúdo temático permanece a mesma da versão anterior, com pequenas alterações de forma apenas no 3º parágrafo.</p> <p>b) Coerente com o texto 1. É uma paráfrase.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos por encaixamento/ligação, como na versão anterior.</p> <p>b) Há clara distinção entre as vozes</p> <p>c) Há diversas modalizações na 2º versão: deôntica em: “...será necessário...”; “...forem colocados...”, marcando os elementos do conteúdo temático como sendo do domínio da obrigação, da conformidade com as normas sociais. Há apreciativas no 3º parág. pelo uso de advérbios <i>ainda, já, etc.</i> (mundo subjetivo) e lógica na oração “Sugere que...” (mundo objetivo).</p>
---	--	--

	indevido da vírgula e o emprego da palavra “jovens” acentuada incorretamente	
--	--	--

Não há, a nosso ver, forma de construir sentidos sem que esta construção não seja permeada pela interação. Do mesmo modo, não é possível a construção e a aprendizagem sem que estas passem pela linguagem. Ou seja, entendemos, com Geraldi (2003), que a língua não está, de antemão, pronta; para o autor (p.20), “sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência de diferentes contextos de produção e de recepção”, mas, sobretudo, “de instrumentos próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro” (idem). Assim sendo, a 2ª versão está mais próxima do que chamamos resumo escolar, segundo a SD.

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

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

Para Teberosky (2000, p. 23), na medida em que a correção interativa “não é só um meio, mas assume a qualidade de um objeto, quando os usuários não só interpretam ou repetem a mensagem, mas também a produzem ou a contemplam, então o ato de escrever assume novas funções”. É a atividade responsiva ativa de Bakhtin, acreditamos. A autora ainda afirma que assim “escrever e escrita melhoram, e o produtor da escrita se vê afetado por seus próprios produtos” (2000, p. 23). Teberosky ainda sustenta que a materialização da mensagem escrita permite ao estudante, ou a qualquer pessoa que escreve, objetivar melhor seu pensamento, uma vez que se cria uma distância entre produtor/produto de sua atividade

(resumo escolar, por exemplo). Assim, devido à permanência temporal da escrita, pode-se voltar ao texto para retocá-lo e “transformá-lo seja no léxico, no conteúdo e na organização da mensagem ou na correção da forma” (op.cit., p. 23). Creio que deve ter faltado a esta pequena citação, a questão da melhor apropriação do gênero escrito, como se viu pela análise acima.

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

Com relação à planificação do resumo e com relação aos mecanismos de textualização/enunciativos, podemos observar que os itens elencados nestas duas seções foram prontamente atendidos. Numa espécie de exercício analítico, podemos creditar a melhor proficiência no gênero às atividades do módulo 8 (gerenciamento de vozes). A necessidade premente de marcar aquilo que é do autor empírico do texto 1 e aquilo que é do estudante faz, a nosso ver, aparecer maior quantidade do discurso indireto (cf. análise acima) e das modalizações, já que, a partir daí, o estudante passa a delegar as obrigações/ necessidades às instâncias devidas.

Acrescemos que o fato de haver uma distância temporal entre a 1ª e a 2ª versões, intercaladas pela SD, propicia mais facilmente aos estudantes a domínio do gênero. Ou seja, estabelece-se, por meio da SD e da Lista de Constatações, e pela conseqüente reescrita, o que Bakhtin denomina de dialogia, já que o novo enunciado, em resposta a outro, ajuda a melhor construir sentidos, sujeitos. Vale a pena recordar Bakhtin, no encerramento desta análise. Para ele, “a palavra é uma espécie de ponta lançada entre mim e os outros” (1997, p. 113), ao falar da dialogicidade constitutiva da linguagem. Mais ainda, “toda palavra comporta *duas faces*¹⁴⁷. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (idem). Portanto, atividades interativas (como esta intervenção didática) podem ser/foram muito eficazes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua materna.

04

Primeira produção: Truculência na internet (R/ A-A)	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não presentes
Marcelo Leite inicia sua	1-Arrolou,	Contexto de produção

¹⁴⁷ Grifos do autor

<p>coluna no jornal “Folha de São Paulo”, com a notícia de que a indústria fonográfica norte-americana dera entrada em 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram músicas protegidas por direitos autorais.</p> <p>O autor afirma que tal medida pode ser um passo ao abismo, devido ao fato de que não há maneira de processar todas as pessoas que fazem downloads.</p> <p>Outro ponto destacado pelo autor é o de que essas 261 pessoas foram escolhidas de modo arbitrário, para dar um exemplo muito duvidoso. Primeiro, de um ponto de vista mais probabilístico, já que as chances de ser pego e processado são remotas. Segundo, porque os produtores e fabricantes de discos se tornariam ainda mais impopulares entre os jovens.</p> <p>Marcelo transcreve uma passagem do jornal “The New York Times, onde Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos revela que a justiça se tornou o único meio de frear uma atividade ilegal, causadora de muitos prejuízos. Os empresários estão indo atrás daqueles que</p>	<p>adequadamente, a tese, os argumentos e a conclusão defendidos.</p> <p>2-Apresenta dados como o nome do autor original, local de publicação.</p> <p>3-Há informações não-prioritárias no resumo, (cf. 4º parág.) Entretanto, demonstra ter lido e compreendido bem o texto-base.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo, isto é, não é necessário ler o original.</p> <p>5- Há opiniões emitidas no último parágrafo</p> <p>6- Adequado aos interlocutores.</p> <p>7-Atribui diferentes ações ao autor do texto original. (<i>inicia, afirma, transcreve.</i>) Há diferentes formas de referir-se ao jornalista (<i>Marcelo, o autor</i>).</p> <p>8-Mantém relações sintático-semânticas adequadas (<i>já que, porque, e, onde, no entanto, portanto, etc.</i>)</p> <p>9-Não há expressões desnecessárias no texto.</p>	<p>a) Adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>b) O destinatário tomará claro conhecimento da questão tratada e dos aspectos prioritários.</p> <p>Quanto à Planificação:</p> <p>a) Há no texto clara distinção entre T1 e T2; na planificação, temos: apresentação da tese de Leite e sua ressalva (“... pode ser um passo ao abismo...” Argumentos: a escolha de modo arbitrário para penalizar as pessoas. Conclusão: necessidade de buscar alternativas para ganhar dinheiro</p> <p>b) Embora seja uma paráfrase, no 4º parágrafo há cópia de parte do texto.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, utilizados sob a forma de encaixamento e de ligação: <i>porque, que, já que, etc.</i> além do balizamento do <i>no entanto</i> e do <i>portanto</i>.</p> <p>b) Há boa distinção das vozes (voz de Leite e voz do estudante), com exceção do último parágrafo, em</p>
--	--	--

<p>participam ativamente da distribuição de músicas, para tentar derrubar uma rede inteira. No entanto, o problema que a indústria desconsidera é que a maioria dessas pessoas baixam músicas para se divertir, e não para ganhar dinheiro.</p> <p>Baixar músicas via internet se tornou uma prática social, uma forma de cultura, o que dificultará cada vez mais o controle de cópias. Portanto, o que se deve fazer é criar uma maneira de conciliar o ganho de dinheiro, com as redes como elas são.</p>	<p>10-Não se detectaram “erros” gramaticais</p>	<p>que a informação é tida como a do estudante.</p> <p>c) Há modalizações diversas: deôntica no 2º parág. (“...pode ser um passo...”), apoiada que está nas opiniões das regras do mundo social; lógica no 3º parág. (“...se tornariam ainda...”) , ancorada que está no valor de verdade do que é dito. Há, ainda, modalização pragmática em <i>deve fazer</i>, no último párag., responsabilizando uma entidade (sociedade/produtores musicais) de uma nova forma de ganhar dinheiro.</p>
--	---	---

Reescrita: Truculência na internet (R/ A-A)	Lista de Constatações	Capacidades presentes
<p>Marcelo Leite inicia sua coluna no jornal “Folha de São Paulo” com a notícia de que a indústria fonográfica norte-americana dera entrada em 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram músicas protegidas por direitos autorais.</p> <p>O autor afirma que tal medida possa ser um passo ao abismo, considerando o fato de que</p>	<p>1-Detectou, adequadamente, a tese, os argumentos e a conclusão defendidos pelo articulista do texto-base.</p> <p>2-Apresenta dados, como o nome do autor original e seção de publicação do texto.</p> <p>3-As informações não</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Adequado a múltiplos leitores.</p> <p>b) O público tomará conhecimento da questão.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Há clara distinção entre T1 e T2. Tese: o processo contra 261 pessoas e a apresentação da ressalva. Argumentos: medida</p>

<p>não maneira eficaz de punir todos aqueles que fazem downloads. Para o jornalista, essas 261 pessoas foram escolhidas de modo arbitrário, sendo consideradas por ele como bode expiatórias.</p> <p>Leite transcreve também uma passagem do jornal “The New York Times” onde Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos, revela ser a justiça, a solução para diminuir essa prática ilegal. Os empresários, segundo o autor, foram espertos ao buscar os principais responsáveis pela distribuição de músicas. Entretanto, o que eles não consideram é o fato de que a maioria dessas pessoas baixa músicas apenas como uma forma de diversão.</p> <p>O colunista encerra seu texto afirmando que, por ter se transformado em uma prática social, o controle de cópias tornar-se-á cada vez mais difícil. Portanto, o que se deve fazer, conclui o autor, é encontrar um modo de conciliar o ganho de dinheiro, com as redes da maneira como elas são.</p>	<p>prioritárias foram extraídas na 2ª versão¹⁴⁸.</p> <p>4-É compreensível por si mesmo, isto é, não reclama a leitura do original.</p> <p>5-Não há opiniões</p> <p>6-Compreendeu bem o texto original. Houve a aprendizagem do gênero e atingiu-se o seu objetivo: passar a imagem de alguém que lê e capta o essencial. Adequado aos interlocutores potenciais.</p> <p>7-Atribui diferentes ações ao autor do texto original (<i>inicia, afirma, revela, transcreve, encerra</i>). O aluno refere-se ao articulista de várias formas: <i>Leite, o colunista, o autor</i>, etc.</p> <p>8-Mantém relações sintático-semânticas adequadas (explícitas ou não: <i>entretanto, portanto, onde, que</i>, etc.).</p> <p>9-Não há expressões desnecessárias no texto.</p>	<p>arbitrária e a presença da Justiça como forma de resolver a contenda.</p> <p>Conclusão: necessidade de buscar uma saída para ganhar dinheiro.</p> <p>b) Público leitor tomará conhecimento dos aspectos prioritários. È uma paráfrase.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Como na 1ª versão, prevalecem organizadores lógicos em forma de encaixamento/ligação e, por vezes, sob a forma de balizamento (<i>entretanto</i>).</p> <p>b) Há clara distinção das vozes do estudante e da voz do autor empírico.</p> <p>c) Há modalização pragmática em <i>deve fazer</i>, no último párag., responsabilizando uma entidade (sociedade/produtores musicais) de uma nova forma de ganhar dinheiro, como na versão anterior.</p>
---	---	---

¹⁴⁸ Convém destacar que as informações prioritárias foram definidas por nós como as essenciais para um leitor que, querendo se informar rapidamente sobre este tema e não tendo tido acesso ao jornal *Folha de S. Paulo*, conseguirá informar-se minimamente sobre o assunto.

	10-Não se detectam erros gramaticais.	
--	---------------------------------------	--

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

Por isso, comentários dialógicos precisos podem trazer grandes contribuições à produção e ao processo incessante de construção de sentidos (cf. RUIZ, 2002). Neste caso específico, a intervenção dialógica por meio de lista de constatações, os resultados têm-se apresentado muito produtivos. O estudante já exibia antes, em relação aos demais colegas, um domínio acima da média dos “itens” caracterizadores do gênero resumo escolar. Ainda assim, após a aplicação da SD e com a lista, seu texto mostra-se mais adequado a este contexto de produção. Os itens 3 e 5 da lista de constatações do gênero foram reelaborados eficazmente. Não há, pois, mais opinião no resumo na 2ª versão, não há mais informações desnecessárias e, por fim, o texto cumpre o efeito de sentido pretendido: passar a imagem de alguém que lê, compreende e capta a sua essência. Pensamos que não adiantarão sucessivas reescritas, se o estudante não compreender o texto original. Não parece ser este o caso.

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

por outro lado, nesta produção, a distinção das vozes do autor empírico e do estudante (ver módulo na SD que trata da atribuição das vozes).

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

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

05

Primeira produção: Truculência na internet (R/ A-A)	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
A indústria fonográfica norte americana iniciou processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais. O pagamento destes direitos é importante, pois não há nada mais justo do que reverter todo trabalho	1-Detectou claramente tese, argumentos e conclusão. 2-Não há dados, como autor, seção de publicação, título original. 3-Embora haja escolhido trechos essenciais, há, ainda, a presença de	Contexto de Produção a) Texto não adequado a múltiplos destinatários, já que falta clareza em trechos do texto. b) O público vai se informar dos aspectos prioritários da questão tematizada. Quanto à Planificação:

<p>realizado pelo artista intelectual e organizações que auxiliam a distribuição de suas obras.</p> <p>Atualmente o número de pessoas que acessam a internet é enorme, são milhões e milhões distribuídas por todos os continentes. Também é comumente grande a diversidade de programas que realizam o download de músicas. Como pode se notar é impossível processar todos aqueles que utilizam estes programas. Os empresários agiram de maneira inteligente punindo os indivíduos que são os “centros” da distribuição de músicas, o que traria grandes conseqüências para toda a rede. Entretanto, esqueceram-se de que as pessoas fazem isto como forma de diversão, não de crime, como pensam.</p> <p>Baixar músicas e copiar produtos culturais tornaram-se práticas comuns em nossa sociedade que não podem ser impedidas. Portanto, cabe aos profissionais do marketing adaptarem-se à essa nova realidade e criar formas de ganhar dinheiro</p>	<p>trechos desnecessários (1º e 2º períodos do 2º parág), incoerentes com o gênero resumo.</p> <p>4- É possível compreendê-lo na íntegra, entretanto falta clareza no 2º período do 1º parág.</p> <p>5-Não há opiniões.</p> <p>6-Não está adequado, totalmente, ao professor, nem ao jornal escolar.</p> <p>7-Não há atribuição de ações. Não há referências ao autor do texto original.</p> <p>8-Mantém, implícita e explicitamente, as relações sintático-semânticas: <i>portanto, entretanto, e, pois</i>, etc.</p> <p>9- Há expressões repetidas, ainda que poucas: <i>milhões, programas</i>.</p> <p>10-Há desvios: concordância verbal (último parágrafo).</p>	<p>a) Não há distinção entre T1 e T2. Tese: processos contra as pessoas que baixam músicas e a necessidade de reverter o lucro para o artista. Argumentos: crescente número de downloads e a punição dos empresários. Conclusão: procurar práticas diferentes para ganhar dinheiro</p> <p>b) Há coerência das informações resumidas e o T1. É uma paráfrase.</p> <p>Quanto à Textualização:</p> <p>a) Há pouca frequência de organizadores lógicos. Estes estão sob a forma de encaixamento/ligação, como o <i>pois</i>, além do balizamento do organizador (<i>portanto</i>).</p> <p>b) Não há distinção de vozes. Tudo é relatado como se fosse do estudante.</p> <p>c) Presença de modalizações lógicas em: (“...é impossível...”), (“...o que traria...”) ambas no 2º parág., ambas avaliando os valores de verdade (da temática em análise).</p>
--	--	--

Reescrita: Truculência na internet (R/ A-A)	Lista de Constatações	Capacidades presentes
<p>Em seu texto, publicado pela revista “Ciência em Dia”, Marcelo Leite aborda a iniciativa tomada pela indústria fonográfica norte-americana que baixam da internet canções protegida por direitos autorais.</p> <p>Leite enfatiza que atualmente o contingente de pessoas que acessam internet é enorme e, também, é comumente grande a diversidade de programas que realizam o download de músicas. Seria impossível processar todos aqueles que utilizam tais programas.</p> <p>O autor afirma que os empresários agiram de maneira inteligente punindo os indivíduos que são os “centros” da distribuição de músicas, trazendo conseqüências para toda a rede. Porém, esqueceram-se de que as pessoas fazem isto com o intuito de diversão e não de crime.</p> <p>Baixar músicas e copiar produtos culturais tornaram-se práticas inevitáveis na</p>	<p>1-Há, implicitamente, a tese, argumentos e conclusão. Entretanto, há uma incoerência, já que o articulista não aprova a medida tomada, qual seja, punir a esmo meia dúzia de pessoa.</p> <p>2-Há dados como autor, seção de publicação, título original.</p> <p>3-Há apenas o essencial no texto reescrito. Leu e compreendeu, relativamente¹⁴⁹, bem.</p> <p>4-É possível compreendê-lo na íntegra sem que haja recorrência ao original.</p> <p>5-Não há opiniões.</p> <p>6-Está (parcialmente) adequado ao professor. Não adequado ao suporte escolar.</p> <p>7-Há atribuição de ações (aborda, enfatiza, afirma, conclui). Há diferentes retomadas lexicais do articulista Marcelo Leite.</p> <p>8-Mantém, implícita e explicitamente, as</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) O enunciador envia texto para destinatários múltiplos.</p> <p>b) O público tomará conhecimento em plenitude da questão tratada e dos aspectos prioritários.</p> <p>Quanto à Planificação:</p> <p>a) Há distinção entre T1 e T2.</p> <p>Tese: processos da indústria fonográfica. Arg.: devido à enorme quantidade de pessoas, é impossível penalizar todos: medida arbitrária. Punição dos indivíduos que distribuem as músicas. Conclusão: Diante desta prática inevitável, os marqueteiros devem procurar ganhar dinheiro de outra forma.</p> <p>b) Há coerência das informações resumidas e o T1. É uma paráfrase.</p> <p>Quanto à Textualização:</p> <p>a) Organizadores lógicos por encaixamento/ligação (<i>que</i>) e balizamento (<i>porém, portanto</i>).</p> <p>b) Há diferenciação nítida das</p>

¹⁴⁹ O relativamente deve-se ao fato de haver incoerência apontada no item 1. desta análise

<p>sociedade. Portanto, Leite conclui que caberá aos profissionais do marketing adaptarem-se a essa nova realidade e criar novas formas de ganhar dinheiro.</p>	<p>relações sintático-semânticas: <i>portanto, entretanto</i>, etc. 9-Não há expressões repetidas. 10-Permanece um único deslize: erro de concordância verbal (<i>tornaram-se</i>)</p>	<p>vozes. O estudante se reporta adequadamente ao autor do T1. c) Presença de modalização lógica evidenciada pelo futuro do pretérito na expressão “seria impossível”, ao avaliar os valores de verdade/graus de certeza do que é dito: a impossibilidade de processar a todos os envolvidos em downloads.</p>
---	--	---

O estudante torna mais proficiente esta redação em cinco itens na 2ª produção. São eles: a reescrita apresenta dados como o nome do autor do texto original e seção de publicação. Além disso, houve a escolha dos aspectos prioritários do T1, está adequado ao suporte e aos destinatários e, por fim, atribui ações ao autor empírico. A SD mediada no final pela lista de constatações também favoreceu o estudante para direcionar o texto para interlocutores múltiplos, além de tornar clara a questão tematizada para destinatários não conhecedores do assunto, e, principalmente, contextualiza o conteúdo temático. Tais progressos devem-se, a nosso ver, ao desenvolvimento das atividades de contextos físico e sociossubjetivo desenvolvidas na SD e utilizados depois no momento de reescrita.

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

Corroborando nosso ponto-de-vista, a produção reescrita revela-se mais proficiente no gênero resumo escolar. Como a metodologia utilizada para esta estudante foi a autocorreção a partir da lista de constatações, cremos ser indispensável salientar que a SD e a lista foram de extrema importância para tal. Podemos conjecturar, embora parcialmente, que, com tal procedimento, o trabalho docente será mais “leve”, na medida em que não ficará apenas para si a sobrecarga pela correção e devolução das produções aos estudantes.

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

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

Neste caso específico, nossa forma dialogada com a estudante, ainda que não tenha sido escrita, ocorreu de forma indireta, ou seja, por meio da linguagem comum criada durante a SD e pela Lista de Constatações/Controle. Apoiando-nos em Gatinho (2004), em nosso ponto de vista reside a crença de que a seqüência de atividades didáticas serve para direcionar as atividades com e sobre a língua e, assim sendo, dá oportunidades de acesso a novas práticas de linguagem. Segundo Gatinho (2004), a SD serve como andaimes para a produção textual. Para o autor, quanto maior articulação entre as atividades de leitura, as atividades lingüístico-discursivas e atividades de produção textual, melhor será o desempenho dos estudantes. A produção acima confirma esta tese.

5.1 Conclusões do Capítulo

Nesta parte final do capítulo, apresentamos quadros sintetizadores dos resultados. No 1º, quadro 13, apresentamos uma síntese de todas as alterações observadas no momento de

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

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

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

Quadro 13: Resumo dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática do gênero Resumo de Artigo Opinativo.

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

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

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

Quadro 15: Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação

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

Quadro 16: Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização

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

Com relação ao item relativo a “apresentar dados como o nome do autor do texto resumido e título do T1”, 90% das produções escritas atenderam a esta solicitação. Indubitavelmente, tal progresso, cremos, deve-se às atividades desenvolvidas pela SD no módulo7, cujo título ilustra adequadamente o item: “Menção ao autor do texto resumido”. Com relação ao item “apresentar uma parte introdutória em que haja distinção entre T1 e T2, além de apresentação dos conteúdos das diferentes partes do texto-base”, tivemos 80% das produções escritas atendendo a esta solicitação.¹⁵⁰ Referindo-nos, neste momento, ao 3º item da lista, temos “selecionou informações prioritárias que possam mostrar uma compreensão global do texto”, creditamos a melhoria de 20%, também, à SD, mais especificamente ao módulo 3, que se intitula “Sumarização: processo essencial para a produção de resumos”. É necessário destacar que, dada a distância temporal entre a 1ª e a 2ª versão dos textos em análise, houve espaço temporal de um mês. Assim, todos os módulos e seus respectivos objetivos foram sintetizados na Lista de Controle/ Constatações.

Com relação ao 4º item da Lista, “Resumo compreensível por si mesmo, sem a necessidade do texto original”, tivemos, na 2ª versão, 100% de aproveitamento nas produções. Como exercício hipotético, acreditamos que as atividades desenvolvidas no módulo 2 da SD, atividades estas relativas ao contexto de produção, podem ter ajudado os estudantes no distanciamento entre o texto de partida e o texto de chegada, tendo em vista a situação de comunicação estabelecida. Desse modo, atividades que requereram capacidades de ação, tais como o objetivo do autor do resumo, o veículo de publicação em que iria circular a produção, podem ter ajudado os estudantes a se tornarem mais proficientes no item. O item cinco da lista de controle/constatações refere-se à necessidade de não aparecerem opiniões pessoais no

¹⁵⁰ O item a que acabamos de fazer referência coaduna-se com o item dois da lista de controle: por isso, estão analisados conjuntamente, o mesmo ocorrerá com os itens “fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base e presença de organizadores lógicos”.

resumo. Por conseguinte, cremos serem as atividades desenvolvidas no módulo 1, retomadas pela Lista de Controle posteriormente, os fatores propulsores de tal aprendizagem. Neste item, tivemos 100% dos estudantes atendendo ao quesito.

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

Referindo-nos ao item oito da Lista de Controle/Constatações, 100% dos estudantes mantêm as relações sintático-semânticas do texto original. Na SD, tal quesito foi trabalhado na seção seis. Por outro lado, tal item pertence, dentro do modelo teórico desenvolvido por Bronckart em ATD (2003), às capacidades lingüístico-discursivas. A nosso ver, esse item é mais frequente nas atividades escolares e, por isso, já na 1ª versão, 90% dos estudantes o dominavam. Apoiando-nos no modelo de análise de textos de Bronckart, no *corpus* analisado houve uma prevalência de organizadores lógicos em função de encaixamento e de ligação, seguida por organizadores intitulados de balizamento. Não notamos presença de organizadores em função de segmentação e cremos que tal fato ocorreu devido à ênfase dada nos organizadores de nível mais inferior (encaixamento/ligação). Do *corpus* em análise, 10 produções utilizaram organizadores de encaixamento/ligação, 8 utilizaram organizadores em função de balizamento e 5 de empacotamento. Cremos, para as próximas SDs, ser necessário o trabalho dos organizadores em suas respectivas funções tendo em vista a utilização nas produções escritas.

Em relação ao item “eliminação de expressões sinônimas, explicações ou exemplos facilmente inferidos pelo contexto”, o trabalho se desenvolveu mais especificamente no módulo 3 da SD, além de outros momentos, de forma menos intensa, nesta mesma SD. Houve 30% de melhoria deste item na 2ª versão. Hipoteticamente, tal item, num trabalho mais tradicional nas escolas de Ensino Médio é, a nosso ver, bastante frequente. Em relação ao item dez, também referindo-se às capacidades lingüístico-discursivas, houve melhora de 20%

na 2ª versão do texto. É bom destacar que não ocorreram módulos para tratar das questões microestruturais. É importante frisar que do decálogo de itens da Lista de Controle/Constatações, os itens menos atendidos foram os relativos ao item 1 (detectar a questão discutida, localizar argumentos e pontos-de-vista) e o 10 (relativo aos desvios microestruturais), hipótese já elencada acima. Desse modo, acreditamos ser necessário ter desenvolvido na SD atividades de compreensão global do texto “Truculência na Internet”, utilizado para a produção do resumo, ainda que, na ocasião da aplicação do referido módulo, tenhamos retomado o texto de Marcelo Leite e, oralmente, estabelecido, em sala de aula, os argumentos, a questão discutida e a conclusão a que chega o autor. Para a eficácia maior, atividades orais parecem não ter sido suficientes.

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

Com relação ao item, “trabalha as diferentes vozes...”, tivemos 100% das produções com utilização de vozes. Há dois tipos de vozes: a voz do expositor/aluno, que chamamos no modelo didático de neutra, e a voz do autor do texto resenhado. Aqui, constatamos que existe uma preocupação (observada na 2ª versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor do resumo. São comuns, por conseguinte, expressões como: *Segundo Leite, Para Leite*, etc. seguidas normalmente de uma paráfrase do que foi lido no texto. Os módulos dois sete e oito contribuíram para a utilização das vozes, sobretudo os dois últimos, que se referem respectivamente à atribuição de ações ao autor do T1 e à menção do auto do texto resumido.

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

Nossa pesquisa vai, dessa forma, ao encontro doutros trabalhos acadêmicos já desenvolvidos, tais como o de Schneuwly, Rosat e Dolz (1889). Tal trabalho mostra que a variação das condições de produção acarreta repercussões sobre as escolhas feitas pelos produtores, seja na planificação/apresentação do conteúdo temático, na utilização dos elementos de conexão, etc. Como nós, os autores acreditam que as atividades relativas ao contexto de produção (capacidades de ação) são imprescindíveis para o agente-produtor calcular a pertinência de tal ou qual conteúdo, dos organizadores textuais (que foram mais frequentes e diversificados na 2ª versão), enviar textos para destinatários múltiplos e, no caso do resumo de artigo opinativo, levar o público leitor a tomar conhecimento dos aspectos prioritários da questão tematizada. Vai também ao encontro do estudo de Cordeiro et al (2004), que, analisando narrativas de aventuras de viagens e tendo desenvolvido uma SD para trabalhar com o gênero, chega a resultados semelhantes aos nossos: diferenciação das vozes, maior organização da planificação do conteúdo temático, etc. As autoras, assim como nós, chegam à conclusão de que a aplicação de SD revela transformações importantes em suas capacidades languageiras.

De nossa parte, acreditamos que a lista de controle/constatações, associada ao desenvolvimento de SDs, serve para ajudar os estudantes a compreenderem ou antecipar os critérios de apreciação dos textos, além de esta favorecer uma linguagem comum, durante e após a SD, de funcionar como uma espécie de acumulador dos conhecimentos desenvolvidos na SD. No dizer de Bain e Schneuwly (1993), a lista de controle ajuda a estruturar e a modelar sua escrita e fazer a auto-regulação de sua aprendizagem. Sobretudo, com a lista de controle, entremeadada pela SD, é possível a comparação entre o pré-texto e o pós-texto, objeto de investigação desta pesquisa.

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

(R/ P-A)

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

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

(R/ P-A)

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

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

(R/ P-A)

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

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

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

R/ A₁-A₂)

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

10	-	X	X	X
----	---	---	---	---

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

(R/A1-A2)

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

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

(R/A1-A2)

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

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

Pelo que se depreende dos resultados acima, em quase todos os itens pesquisados houve melhora na 2ª versão do texto. No item “enviar texto para destinatário múltiplo”, 66,66% das produções escritas tiveram o item inteiramente atendido. Não houve alteração substancial nos itens relativos a “fazer o público leitor eventual do jornal tomar conhecimento dos aspectos prioritários do texto-base”, nem no relativo a “apresentar uma parte introdutória em que haja distinção do T1 e do T2. Em relação a “há coerência das informações resumidas e o texto-base? É uma paráfrase?”, 66,66% das produções sofreram alterações substanciais. E, por fim, houve 100% nos itens: “aproveitamento quanto à utilização de organizadores lógicos e utilização de marcas modais” e 66,66% de aproveitamento no quesito de “utilização de diferentes vozes”. Por conseguinte, temos 66,66% de aproveitamento nas capacidades de ação e nas capacidades discursivas e 88,0% de aproveitamento nas capacidades lingüístico-discursivas. Com relação à intervenção em que o próprio estudante revê seu texto, temos:

(R/ A-A)

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

4	X	X	X	X
5	-	X	X	X
7	-	-	X	X

Quadro 19a: Resultados das interações A-A

(R/A-A)

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

Quadro 19b: Resultados das interações A-A

(R/A-A)

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

Quadro 19c: Resultados das interações A-A.

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

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

Com relação às questões relativas às capacidades discursivas, “apresentar parte introdutória em que haja distinção entre T1 e t2” e “coerência das informações resumidas com o texto-base”, 80% e 90% das produções, respectivamente, na 2ª versão, mostraram-se mais eficazes. Por fim, com relação à “presença de organizadores lógico-discursivos”, 100% das produções escritas atenderam a este quesito, 80% das produções atenderam à necessidade de “trabalhar as diferentes vozes” e 100% das produções atenderam à solicitação “de utilização das marcas modais”. Assim, houve progressos, em maior ou menor grau, semelhantes, nas três capacidades supracitadas, o que demonstra a eficácia da SD sobre o gênero resumo no desenvolvimento equitativo nas três capacidades. A seguir, no quadro (19 d), apresentamos resultados finais das três formas distintas de interação.

Tipos de capacidade	Intervenção P-A	Intervenção A1-A2	Intervenção A-A
Capacidades de ação	100%	66,66%	87.5%
Capacidades discursivas	100%	66,66%	87.5%
Capacidades lingüístico-discursivas	100%	88,88%	91%

Quadro 19d: Resultados das formas interativas de intervenção pedagógica

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

Em suma, pelas análises, nas três formas de interação tivemos melhorias substanciais, sendo que o item em que o professor interfere na produção a forma com maior quantidade de alterações realizadas pelos estudantes, seguidas pelas outras formas de intervenção, A-A e

A1-A2, respectivamente. Assim, outras formas de intervenção, que não seja a do professor corrigindo o texto do estudante, podem ser instrumentos favoráveis/ propiciadores de aprendizagem desde que, a nosso ver, entremeadas por SDs e Listas de Constatações/Controle.

6 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA - ENGENHARIA DIDÁTICA E ANÁLISES: DISSERTAÇÃO

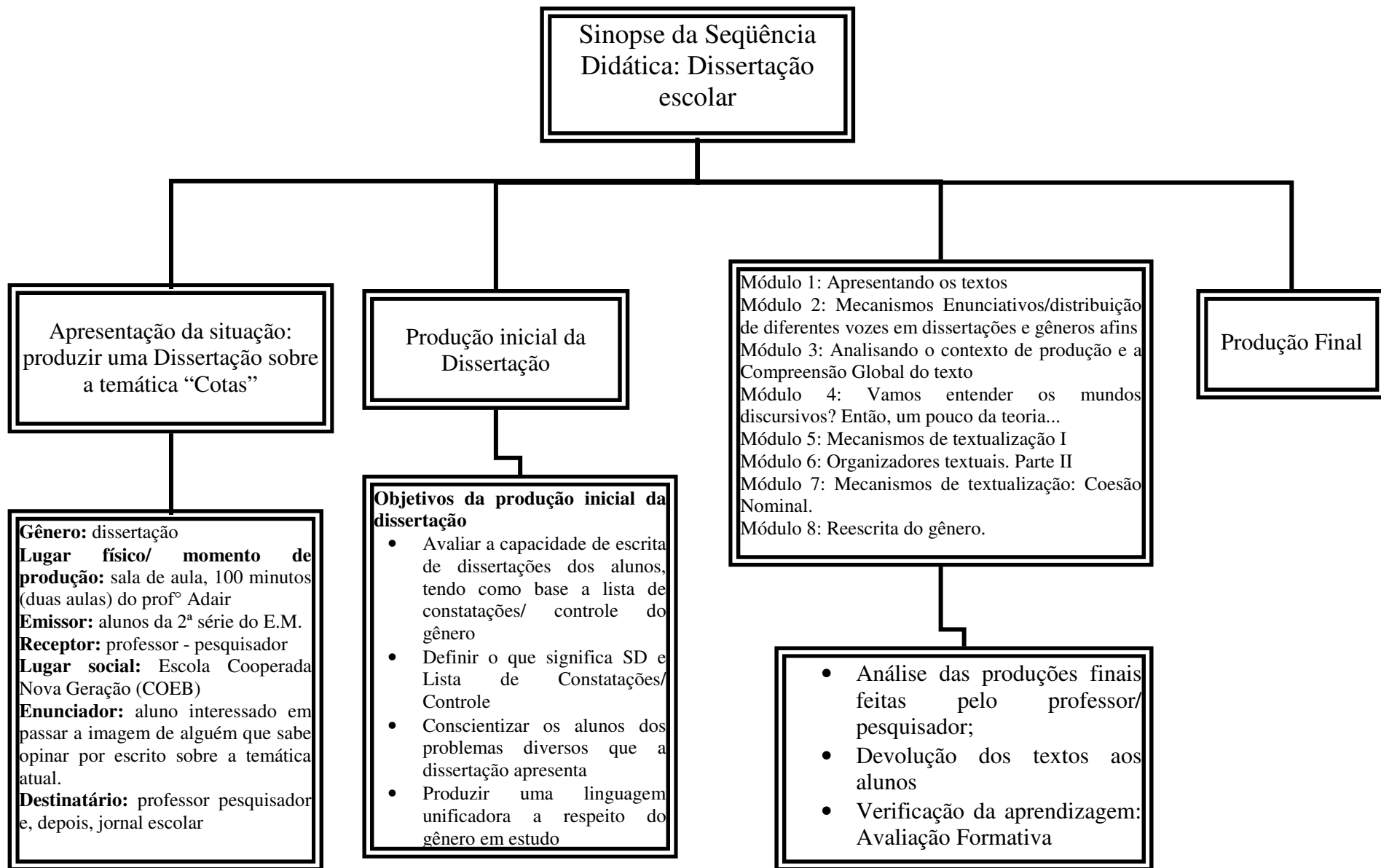
O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

Adair Gonçalves

Como no capítulo anterior, seguem-se três tabelas. A 1ª mostra o percurso da SD na sala de aula; a 2ª, o número/nome do módulo, a data de sua aplicação e, por fim, seu objetivo principal; a 3ª, a lista de constatações/controle do gênero dissertação escolar.

A escolha do gênero dissertação (D) deve-se, sobretudo, à circunstância de, na escola, com ele desenvolvermos cotidianamente um trabalho decorrente do compromisso claro que ela, de um modo geral, tem com seus estudantes: o de formar cidadãos capazes de opinar criticamente, em especial a respeito de temáticas controversas. Assim, criamos intra-sala de aula uma situação: produzir uma dissertação cujo interlocutor fosse múltiplo. Ao solicitar-lhes uma dissertação, nosso objetivo é o de oferecer-lhes possibilidades de escrita analítica, reflexiva para, dessa forma, poderem expressar-se a respeito de temas diversos, como, neste caso, o da distribuição de cotas na universidade.

De posse da SD aplicada, da 1ª versão do texto e da Lista de Constatações/Controle, os estudantes reescreveram seus textos. Deixamo-los à vontade para reescrever trechos, redefinir os parágrafos (a depender de sua intenção enunciativa), acrescentar e suprimir informações e mudar o rumo da argumentação. Vamos às análises!



Quadro 20: Sinopse da Seqüência Didática Dissertação

Gênero Dissertação/Nomes dos módulos	Número do módulo	Data da aplicação em sala de aula	Objetivo do módulo ¹⁵¹
Apresentação da situação de produção e escrita da 1ª versão	-	26/1/2006	Delimitar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a SD.
Apresentação dos textos	1	30/1/2006	Análise do contexto de produção e do plano global.
Mecanismos Enunciativos/distribuição de diferentes vozes em diversos textos opinativos	2	31/1/2006	Analisar e utilizar diferentes vozes na leitura/produção de textos opinativos
Analisando o contexto de produção e a compreensão global	3	6/2/2006	Analisar a situação de ação de linguagem: contexto físico, sociosubjetivo. Compreender o conteúdo global de uma dissertação
Vamos entender os mundos discursivos?	4	7/2/2006	Analisar a infra-estrutura do texto: seqüências e tipos de discurso
Mecanismos de textualização	5	13/2/2006	Analisar os mecanismos de textualização e as modalizações presentes em dissertações
Organizadores textuais Parte II	6	14/2/2006	Analisar elementos de conexão e segmentação em dissertações e em gêneros do grupo do

¹⁵¹ Estes objetivos são atribuições do pesquisador aos atos de linguagem produzidos pelo próprio professor-pesquisador da Sequência Didática.

			argumentar.
Mecanismos de textualização: coesão nominal	7	20/2/2006	Analisar mecanismos de coesão nominal.
Revisão da SD	8	21/2/2006	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero dissertação
Reescrita da versão inicial	9	21/2/2006	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD

Quadro 21: O movimento/objetivos da SD sobre Dissertação na sala de aula.

Questões relativas ao contexto de produção:	a) O estudante consegue enviar texto para destinatário múltiplo no seu papel social de aluno de uma instituição escolar? b) O texto está adequado ao suporte? C) O objetivo do enunciador foi atingido: qual seja, o de expressar uma opinião com clareza e tentar, assim, convencer o destinatário?
Questões relativas à organização geral da dissertação. (planificação)	a) O texto, além de ser uma dissertação escolar, defende/apresenta uma tese fundamentada em argumentos e contra-argumentos, procurando refutar as idéias opostas à do enunciador? B) O estudante mobiliza o conteúdo temático de acordo com o tema, além de organizá-lo? C) O circuito argumentativo, isto é, a escolha dos argumentos e sua relação dentro do texto são coerentes com um projeto de texto? D) Há progressão temática de modo que as idéias sejam sempre renovadas? E) Consegue exprimir-se, suprimindo expressões como “eu acho”, “eu penso”, etc.
Questões relativas à textualização.	a) Utiliza organizadores lógico-discursivos adequadamente? B) Há gerenciamento de vozes sociais e do agente-produtor?
Questões relativas à microestrutura:	a) Há desvios de acentuação, pontuação, concordância, ortografia, etc.?

Quadro 22: As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações

Lista de Constatações/Controle da Dissertação

- 1) Você está no papel social de enunciador durante a interação. Por isso, conseguiu passar a idéia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos¹⁵² 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, o jornal da escola, ou seja, a destinatários múltiplos?
- 4) Você conseguiu passar a idéia para seu leitor de alguém que defende suas próprias idéias 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?

¹⁵² Aspectos prioritários dos conteúdos apresentados na coletânea: Texto 1: Artigo de Isaías Raw, publicado na Folha de S. Paulo, sábado, 1º de setembro de 2001. O articulista, usando-se como exemplo, argumenta pelo Não (Não devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior porque as vagas devem ser reservadas aos que têm maior potencial, principalmente em universidades pagas pelo contribuinte). Segundo o jornalista, é preciso aprender a aprender, a analisar as informações. As cotas garantem, a seu ver, o insucesso porque, provavelmente, o estudante, aprovado pelo sistema de cotas, não terá tido a capacidade de analisar informações, de acompanhar os cursos, enfim. Segundo Raw, obter vagas pela cor da pele é negar todos os direitos do cidadão. Texto 2: Flávia Piovesan e Márcia Regina Virgens defendem a adoção de medidas afirmativas para a população negra nas áreas de Educação e do Trabalho. As autoras argumentam pelo sim, tomando como base o fato de o Brasil possuir 45% da sua população negra e o de ser o último país a abolir a escravidão. Constatam que as leis repressivo-punitivas, embora necessárias, têm se mostrado insuficientes para enfrentar a discriminação (lei Caó). Segundo elas, é necessário transcender a punição e adotar medidas que promovam a concretização da igualdade racial, entre estas, as cotas. Num cenário desfavorável ao negro, 64% são pobres, convivem, com maior frequência com o desemprego, ocupam postos mais precários, seus níveis de instrução são inferiores aos brancos e suas jornadas de trabalho são maiores. Assim, as autoras defendem ações afirmativas como imperativo ético, político, social capazes de romper com o legado de discriminação na sociedade brasileira. Texto 3: Editorial da Folha de S. Paulo, publicado em 23/08/2001, diz ser o racismo uma das piores chagas da sociedade social contemporânea e que precisa ser combatido. A empresa opõe-se ao sistema de cotas argumentando que adotar tal sistema significa tentar resolver o problema criando outro. Além disso, o jornal afirma ser difícil, no Brasil, definir o que é ser negro. Texto 4: em matéria publicada na seção Painel do Leitor da Folha de S. Paulo no dia 24/08/2001, o estudante F.C.S, por meio de questões retóricas, critica a posição do mesmo jornal, no dia anterior (cf. texto anterior). Texto 5: O Texto de Wilson da Silva, coordenador executivo do Núcleo de Consciência Negra na USP foi publicado no núcleo de consciência negra na USP. Segundo o coordenador, a política de cotas é necessária para a reinserção do negro nas universidades, no serviço público e nas universidades. Assim, o autor, defende a política de cotas como forma de o Estado reparar séculos de exclusão e de marginalização a que foram submetidos. Além disso, defende o sistema de forma proporcional de modo que, por exemplo, na Bahia, os negros teriam direito a 80% das vagas; em São Paulo, 31%. Texto 6: Produção de texto de um estudante da escola Coeb. Nela, ele discorda da medida da adoção de cotas apoiando-se no argumento de que o sistema pode impedir a entrada de estudantes mais bem preparados. Segundo o aluno, as cotas não representam oportunidades iguais e, acrescenta, constituem-se como uma forma de angariar votos e se trata de uma medida eleitoreira.

- 6) A progressão temática é obtida a partir de um raciocínio lógico/ encadeamento de idéias. 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?¹⁵³
- 8) Seu texto apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por ex.) que guiam o leitor organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos? Ou seja, há elementos identificando relações sintático-semânticas de causa, conseqüência, conclusão, concessão, etc.?
- 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 pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

Quadro 23: A lista de Controle/Constatações sobre o gênero Dissertação.

Gênero	Dissertação Escolar
Objetivos	<p>a) enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor-pesquisador¹⁵⁴), a partir de uma coletânea de textos distintos, demonstrando conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão.</p> <p>b) O objetivo de defender um ponto-de-vista claro sobre a temática de forma direta ou indireta e, desse modo, tentar convencer o destinatário foi atingido?</p>
Plano textual global	<p>a) O agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo de formas diversas. Este item procurará entender o mecanismo psicolinguístico de planificação.</p> <p>b) Delimita a questão discutida e, a partir de diferentes teses possíveis, explora os argumentos da tese escolhida, antecipando e refutando teses opostas à sua, elaborando para tais contra-argumentos.</p>
Coesão e mecanismos	<p>a) Há presença de organizadores lógico-argumentativos em função de segmentação, encaixamento, empacotamento e ligação?</p>

¹⁵³ A opinião em 1º pessoa não está vedada aos alunos; entretanto, no contexto educacional brasileiro, a consigna de escritura tradicional é que os estudantes produzam seu texto na 3º pessoa.

¹⁵⁴ Os leitores múltiplos podem ser formados por outros estudantes da mesma faixa etária, professores do colégio, coordenadores pedagógicos, diretor, além dos pais destes estudantes.

de conexão	
Vozes	Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e as vozes das instâncias sociais que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático?
Modalização	Utiliza e reconhece diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, etc.)?

Quadro 24: Quadro sinóptico das capacidades observadas

01

Primeira produção: D/(P-A) Não	Lista de Constatções	Capacidades presentes e não-presentes
A criação de cotas de vagas para negros torna-se para muitos alunos um grande obstáculo, pois muitos que irão ocupar as cotas de vagas estavam pouco se importando com os estudos, enquanto a grande maioria dos vestibulandos, que não entram nas cotas, passaram os últimos anos se	1-Leu e compreendeu minimamente a coletânea ¹⁵⁵ de textos. 2-É uma dissertação escolar deficitária. 3- Não adequado. Falta clareza na organização das idéias. 4-Não há contra-argumentos ¹⁵⁶ ; os argumentos, além de	Contexto de produção: a) Não consegue enviar texto para múltiplos destinatários: demonstrando pouco conhecimento dos fatos, problemas de falta de clareza, etc. b) Há uma tese sendo defendida; entretanto, ineficaz para convencer o destinatário.

¹⁵⁵ O critério para mensurar “qualitativamente” a coletânea foi baseado em curso ministrado pela coordenação acadêmica da comissão permanente para os vestibulares da Unicamp. O curso é oferecido anualmente a interessados de todo o país. Na sua grade geral, especifica-se: nota ZERO - desconhecimento total dos elementos fornecidos pela coletânea (ANULA A REDAÇÃO). Nota um (1) - utilização mínima da coletânea: simples menção de algum fragmento ou mera colagem/ paráfrase de fragmentos da coletânea (mencionar um texto da coletânea [salvar o texto] ou fazer leitura errada da coletânea de textos). Nota dois (2) - utilização apenas razoável de alguns fragmentos da coletânea: os elementos selecionados, embora pertinentes para o desenvolvimento do tema, não aparecem integrados no interior do texto (traz fragmentos, mas não estão integrados; interpretação literal da coletânea ou não perceber nuances significativas). Nota três (3). – utilização correta da coletânea: escolha, pelo candidato, dos elementos significativos para o desenvolvimento que planeja dar ao tema (usou o fragmento correto para o seu projeto de texto). Nota quatro (4) - boa da coletânea: boa articulação e uso crítico dos elementos selecionados; a escolha de tais elementos contribui significativamente para o desenvolvimento do tema (Usar a coletânea e argumentar sobre). Nota cinco (5) - utilização muito boa da coletânea: a articulação dos elementos escolhidos com informações não fornecidas pela coletânea, porém significativas para o desenvolvimento do tema (Uso da coletânea externa).

¹⁵⁶ Estamos assumindo a idéia de convencer como fazem Abreu e Dolz. Abreu (2000) afirma que o discurso de senso comum é desarticulado. Uma fonte produtora de senso comum, segundo o autor, são os ditos populares e dão enorme sentido à vida cotidiana. Com relação à argumentação, Abreu diz que ao convencer alguém, esse alguém passa a pensar como nós. Constata, sobretudo, que convencer é construir algo no campo das idéias. Dolz (1995) sustenta que convencer é obter a adesão do outro por meio da razão.

<p>preparando para ter um futuro.</p> <p>Os ocupantes das vagas, muitas vezes, não tem uma preocupação adequada para estar em uma faculdade, que exige muito dos alunos. Se o aluno não tem uma boa base, ele não conseguirá acompanhar a sua turma, o que o levará a abandonar o curso ou tentar uma maneira de continuar seus estudos. Pensemos em uma coisa: se o aluno abandonar o curso, por não conseguir acompanhar o curso, a vaga que ele tirou do outro vestibulando (que não entra nas cotas) foi totalmente em vão.</p> <p>Agora, vejamos por um outro lado. A criação de cotas, pode ser visto, também, como um ato de preconceito racial, pois se entende que os negros são incapazes de passar – como todo mundo – “normalmente” em um vestibular.</p> <p>Essas cotas também mostra um outro ponto. Onde presumimos que esse negro</p>	<p>ingênuos, são baseados no senso comum.</p> <p>5- Não depreendemos uma organização lógica/coerente dos argumentos. Argumentos não são convincentes e, por isso, não se obtém a adesão do leitor.</p> <p>6-Os parágrafos 1 e 2 dizem a mesma informação.</p> <p>7-Não há expressões subjetivas (<i>eu acho, eu penso</i>).</p> <p>8-Há conectivos lógico-semânticos explícitos (<i>pois, se, etc.</i>) e as idéias estão também implicitamente bem marcadas.</p> <p>9- Repetição demasiada de alguns itens do léxico: (<i>negros, alunos, cotas</i>).</p> <p>10- Diversos problemas microestruturais.</p>	<p>Quanto à Planificação:</p> <p>a) Utilização de um esquema argumentativo canônico: apresentação da questão discutida, argumentos e conclusão.</p> <p>b) Delimita a questão discutida: cotas para estudantes negros. Não antecipa contra-argumentos.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Utilização freqüente de mecanismos de conexão com a função de ligação (justaposição, coordenação), exemplo (<i>pois</i>), ou de encaixamento (<i>se, enquanto</i>).</p> <p>b) As vozes sociais para avaliação do conteúdo temático são: “<i>vestibulandos, ocupantes das vagas, alunos</i>” com a intenção de criticar a medida tomada. Há também a voz do autor empírico: “<i>Vejamos, presumimos</i>”, que, a nosso ver, assume uma voz englobante: dele e de todas as pessoas que pensam da mesma forma.</p> <p>c) Modalização Pragmática em “[...] <i>conseguirá abandonar [...]</i>”, marcando a responsabilidade enunciativa</p>
---	--	--

<p>estuda? Em uma escola pública. A partir dessa “conclusão” fazemos outra pergunta: será que se deve criar cotas ou melhorar o ensino público?</p>		<p>dos negros na universidade. Há também modalização deôntica em “[...] <i>pode ser visto</i> [...]”, marcando elementos do conteúdo temático.</p>
---	--	--

Reescrita (D/ P-A): Sistema de Cotas para negros em universidades	Lista de constatações	Capacidades presentes
<p>A polêmica da criação de cotas para negros em universidades vem sendo discutida por toda a sociedade brasileira que procura uma solução para tal problema. Se formos analisar tal proposta, a primeira coisa que pensamos é na condição econômica e as oportunidades de estudo ao negro oferecido no Brasil, ou seja, se são viáveis ou não.</p> <p>Quanto ao estudo, um negro que não tem condições para pagar os estudos até o Ensino Médio, provavelmente freqüentará a escola pública. Baseado nisso, a criação de cotas será injusta, pois o negro tem o mesmo ensino que os demais alunos não-negros que não tem direito algum às cotas.</p>	<p>1- Lê e utiliza a coletânea de forma satisfatória, isto é, utiliza, de forma crítica, diversos fragmentos articulando-os adequadamente.</p> <p>2- É uma dissertação, já que defende um ponto-de-vista. Obtém, satisfatoriamente, proficiência neste gênero escolar.</p> <p>3-Adequado por defender, de forma clara, um ponto-de-vista: a não-adoção ao sistema de cotas.</p> <p>4- Mobiliza uma tese (não às cotas, apresenta argumentos e contra-argumentos (parágrafos 2, 3) e uma conclusão de natureza genérica.</p> <p>5-Os argumentos são coerentes com o tema e o circuito argumentativo</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatários diversos a partir de uma coletânea de textos distintos. O 3º parágrafo exemplifica isso.</p> <p>b) Defende ponto-de-vista claro sobre a temática. Objetivo atingido.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Planificação comum do conteúdo temático: apresentação do tema, argumentos/contra-argumentos e conclusão.</p> <p>b) Delimita a questão das cotas e há um projeto claro: não às cotas, além de refutar tese oposta.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, na função de encaixamento (<i>se</i>) e de</p>

<p>O argumento de que o negro não pode pagar seu ensino superior, por isso as cotas, não pode ser convincente tão pouco, pelo fato da existência de programas que facilitem o ingresso de estudantes com baixa renda familiar, um exemplo é o Pró-Uni-Universidade para todos.</p> <p>As cotas não repararão nenhum problema enfrentado pelo negro nos dias de hoje e muito menos cicatrizes deixadas na pele por nosso passado turbulento. A verdade é que com a aprovação do sistema pode-se aumentar o preconceito e racismo em relação ao negro. O caminho a se seguir é melhorar a vida, não só do negro mas da sociedade brasileira em geral.</p>	<p>utilizado foi o de apresentar os argumentos mais fortes na parte medial do texto (3º e 4º parág.).</p> <p>6- Há informação constantemente renovada a cada parág.</p> <p>7-Há subjetividade sem expressões de 1ª pessoa.</p> <p>8- Utiliza adequadamente os operadores lógico-argumentativos; entretanto, faz uso repetitivo do mesmo elemento (<i>que</i>).</p> <p>9-. O estudante utiliza, adequadamente, anáforas nominais e pronominais nas retomadas; por ex. <i>Problemas- cotas; proposta-cotas</i>, etc. Mas, ainda permanecem problemas de repetição do mesmo item lexical: <i>negros</i>.</p> <p>10- Há desvios de norma, sobretudo no uso da pontuação (2º parág, por ex.).</p>	<p>ligação (<i>não só...mas, pois</i>). Além disso, temos balizamento do <i>Se</i>, noutra ocorrência: 2º período do 1º parágrafo.</p> <p>b) Com relação às vozes, são trazidas as vozes sociais, as quais não intervêm no decorrer da dissertação. Elas são trazidas pelos estudantes como instâncias de avaliação de aspectos do conteúdo temático: exemplo no 3º parágrafo, ao trazer a voz social daqueles que pensam que o negro é marginalizado.</p> <p>c) Na 2ª versão, temos modalização apreciativa em “[...] <i>provavelmente</i> [...]”, pragmática em “[...] <i>pode pagar</i> [...]”, deôntica em “[...] <i>não pode ser</i> [...]” e lógica em “<i>A verdade é</i> [...]”.</p>
---	--	--

A 2ª versão desta produção, sem dúvida, é mais proficiente que a 1ª. Na 1ª versão, o estudante dominava apenas dois itens (7 e 8). Na 2ª versão, passa a dominar quase todos os itens da lista de constatações, com exceção dos itens 9 e 10. Assim, a coletânea foi mais bem utilizada nesta versão. Os argumentos utilizados recuperaram nossas várias situações interativas em sala de aula, quando da aplicação da SD. Sobretudo, julgamo-los suficientes para a adesão de um leitor medianamente informado sobre a temática. Ademais, há, nesta

versão, “contra-argumentos”, principalmente, no quarto parágrafo, ao afirmar que as cotas não repararão desavenças antigas.

Por outro lado, permanecem desvios microestruturais relativos a diversos campos metalingüísticos: na ortografia (*tão pouco*); na regência (*da*, em vez de *a*); coloquialismo indevido neste contexto (*muito menos*), além de repetições do mesmo item lexical. Assim, atividades languageiras que tomam a concepção de linguagem como atividade discursiva, a partir do trabalho de sujeitos autênticos/ concretos constituídos com base nas práticas sociais as mais diversas, tendem a facilitar a proficiência lingüística dos estudantes, conforme análise acima.

A estudante constitui-se, a nosso ver, como sujeito autêntico do que diz, para quem diz, há motivos para dizer (divulgação do escrito), etc. Tudo isso leva-nos a crer que “os sujeitos e as suas verdades” são produzidas nas relações interativas, mediadas pelo professor (neste caso específico). Para Leal (2003, p.54), “o que aqui preconizamos é um modo de se relacionar com o texto que, por sua vez, é um modo de se relacionar com as pessoas e, conseqüentemente, com a própria existência”. Rocha (2003) afirma que durante a 1ª produção de um texto os estudantes ficam centrados em questões como: *o que dizer, como dizer, que palavras usar*¹⁵⁷. Constata, principalmente, que, na 2ª versão do texto, o estudante tem aumentadas as possibilidades de *dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito*¹⁵⁸, tencionando aumentar sua eficácia lingüística escrita. Foi exatamente o que ocorreu na redação acima. Durante a 1ª e a 2ª versões houve um espaço de tempo de um mês, o que facilitou o contato com novos gêneros abordando a mesma temática; portanto, o conteúdo temático tende a ser melhor. O domínio do gênero também é melhor, haja vista a seqüência de atividades desenvolvidas. Por fim, com a lista de constatações/controle, tem-se uma retomada de tudo o que foi visto antes, facultando ao estudante mais estratégias discursivas para dizer melhor o que disse.

Na terceira coluna, pela análise demonstrada acima, o estudante passa a dominar os dois itens do contexto de produção: enviar texto para destinatários diversos e defender ponto-de-vista claro sobre a temática. Com relação à planificação, esta é comum: apresentação do tema, argumentos, contra-argumentos e conclusão. Além disso, delimita a questão discutida. Quanto aos mecanismos de textualização, há freqüente aparição de organizadores lógico-argumentativos em função de encaixamento/ligação e, às vezes, de balizamento, corroborando modelo didático de Souza (2003), além das vozes sociais trazidas pelo estudante para

¹⁵⁷ Grifos da autora

¹⁵⁸ Grifos da autora.

avaliação do conteúdo temático e da utilização das diversas modalidades, confirmadas tanto por nós no modelo didático quanto por Souza.

02

Primeira produção (D/P-A): A vaga substitui o conhecimento?	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>As cotas para negros tem dado muita polêmica atualmente. É visível a ausência de negros pobres nas faculdades, sem cotas, mas o que há de comum entre a cor da pele e o nível intelectual?</p> <p>Negros pobres estudam em escolas públicas que possibilitam o jovem de aumentar sua intelectualidade e cursar o nível superior.</p> <p>O indivíduo que chega na faculdade despreparado acaba não acompanhando o ritmo de aulas e fracassam. Mas o indivíduo que bem se prepara para a faculdade na escola, seja negro ou não, não fracassará.</p> <p>A questão é que, tendo um aluno despreparado, teremos um profissional ineficaz, então, as conseqüências serão sofridas pela sociedade que paga o estudo de um futuro profissional desqualificado.</p> <p>Uma solução prática e</p>	<p>1- Leu e compreendeu razoavelmente a coletânea: os fragmentos não estão bem integrados no texto.</p> <p>2- É um exemplar do gênero dissertação escolar.</p> <p>3- Não adequado a múltiplos leitores: falta, sobretudo, clareza.</p> <p>4- Defende uma tese; mas a argumentação é ingênua, maniqueísta e está baseada no senso comum, não prevê teses opostas e, por isso, não as refuta.</p> <p>5- Os argumentos são adequados, mas não convincentes o suficiente para conseguir a adesão do leitor. Não estão hierarquicamente desenvolvidos de acordo com um plano específico</p> <p>6- Apresenta informação renovada a cada parágrafo.</p> <p>7- Não aparecem expressões como “<i>eu acho</i>”, etc.</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Não envia texto para destinatário múltiplo. Demonstra conhecimentos insuficientes e pouco claros acerca da temática (ver como exemplo o 2º parágrafo).</p> <p>b) Objetivo parcialmente atendido, já que há uma tese sendo defendida, mas, a nosso ver, insuficiente para a adesão do interlocutor.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) A planificação é comum: no 1º parág. há a apresentação do tema, fato repetido no 2º parág. No 3º e 4º temos uma lista de comentários e no 5º parág. aparece a conclusão.</p> <p>b) Delimita a questão, mas na argumentação escolhida não há refutação nem antecipação de teses opostas.</p> <p>Quanto à textualização</p>

<p>eficiente seria criar mais vagas nas escolas públicas, tornar o ensino mais rígido, com professores e materiais mais qualificados para que os pobres e não só os negros possam obter conhecimento e garantir uma vaga na faculdade por mérito próprio, porque a vaga doada não substitui o conhecimento desperdiçado</p>	<p>8- Poucos organizadores lógico-discursivos e estes, quando utilizados, são repetidos: <i>mas, por exemplo</i>.</p> <p>9-Há repetições de alguns elementos do léxico: <i>indivíduos, negros, vaga</i>.</p> <p>10- Problemas diversos em relação à microestrutura: dificuldade na utilização de vírgulas, regência verbal (<i>chega na</i>), etc.</p>	<p>a) prevalecem organizadores lógicos por encaixamento e ligação (<i>ou, então, mas, para que, porque, e</i>). Há, ainda, balizamento do organizador <i>mas</i>.</p> <p>b) As vozes do autor estão presentes em todo o texto. Para comentar ou avaliar aspectos do que é anunciado. Como exemplo, temos; “<i>a questão é que, tendo um aluno despreparado, teremos um [...]</i>”.</p> <p>c) Há modalizações lógicas na avaliação do conteúdo temático, em “[...] <i>seria criar [...]</i>” e modalização pragmática em “[...] <i>acaba não acompanhando [...]</i>”</p>
---	--	---

Reescrita (D/P-A): A vaga substitui o conhecimento?	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>Há uma grande injustiça no Brasil hoje. A adoção de cotas para negros na faculdade é muito comum atualmente, mas é errada por uma série de fatores.</p> <p>Está claro que a cor da pele não interfere na capacidade mental sendo o negro capaz de passar em um vestibular, pode</p>	<p>1- Utiliza elementos significativos da coletânea e de fora dela para sua defesa.</p> <p>2- É uma dissertação; ainda que apresente deficiências, o texto não pode ser considerado de um outro gênero.</p> <p>3- Não adequado: há</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Não envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Argumentação ineficaz para defesa clara de um ponto de vista e para o convencimento do interlocutor.</p> <p>Quanto à Planificação.</p>

<p>também ocorrer o prejuízo dos brancos que estudaram e se esforçaram mais que esses negros que indo bem ou não no vestibular ganham cotas para ingressar na faculdade. Há a possibilidade de uma pessoa que não é negra se passar por negro para se beneficiar das cotas ou então ainda a pessoa que usufrui das cotas não estar preparada para a faculdade nem para sua profissão.</p> <p>É um erro dizer que a falta de negros na faculdade não tem nada a ver com sua raça, a pobreza e a falta de oportunidades que imperam nos negros são consequência da escravidão, do racismo e da exclusão social que vemos até hoje. Como vamos resolver um problema solucionando-o com um erro que futuramente também será um problema? Isso porque no futuro teremos profissionais desqualificados e despreparados e também será difícil revogar uma lei que é tão decisiva sem causar discussões e polêmica.</p> <p>Uma solução viável para esse problema seria incentivar o</p>	<p>diversos momentos em que falta clareza ao destinatário múltiplo.</p> <p>4-Argumentos coerentes com o tema, baseados na SD e em discussões de sala de aula, mas ainda insuficientes para a adesão do destinatário. Há “índices” de contra-argumentos no 2º parágrafo.</p> <p>5-Argumentos parcialmente convincentes, dificultados pelas deficiências lingüísticas. A organização dos argumentos, a depender do efeito de sentido, não é clara.</p> <p>6- Há informações/argumentos renovados constantemente.</p> <p>7- Há expressões em 1ª pessoa, que se referem ao agente-produtor, de forma genérica (<i>vemos, teremos</i>)</p> <p>8-Emprego adequado de conectivos. Elementos repetidos foram suprimidos. Outros mais estilísticos poderiam ter sido utilizados.</p> <p>9- Repetição de vários itens lexicais (<i>negros, problema, cotas, etc.</i>)</p>	<p>a) A planificação utilizada pelo estudante foi: apresentação da tese no 1º parág.. No 2º temos o desenvolvimento de argumentos; no 3º contra-argumentos e no 4º, a conclusão. Portanto, o circuito argumentativo é comum.</p> <p>b) Delimita a questão discutida e explora contra-argumentos no 3º parág.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Os organizadores estão, em sua maioria, na função de ligação/encaixamento: <i>ou, que, mas, e, porque.</i></p> <p>b) As vozes do autor empírico comentando aspectos do conteúdo temático estão em toda a produção. Por exemplo, “[...] <i>social que vemos até hoje [...]</i>”. O <i>vemos</i> acima é da pessoa que está na fonte da produção textual, além do fato evidente de marcar um <i>nós</i> genérico.</p> <p>c) Modalização lógica em “<i>É um erro dizer [...]</i>” e em “<i>Está claro que [...]</i>”. Nas duas ocorrências há</p>
---	---	--

estudo, qualificar o ensino, os professores e o material, diferentemente da lei de cotas, que ao invés de solucionar o problema, cria outro.	10. Os desvios microestruturais permanecem: falta de pontuação no 2º parágrafo dificultando a clareza.	avaliação dos elementos do conteúdo temático por parte do agente-produtor.
--	--	--

A 2ª versão é mais proficiente. O estudante, na 1ª versão, não dominava os itens 1, 3, 4, 5, 9, 10. Na versão atual, houve domínio dos itens 1, 4 relativos domínio da leitura da coletânea e o item relativo a defender as próprias idéias com argumentos fundamentados prevendo/antecipando teses opostas. Assim, há, nesta 2ª versão, uma tese clara sendo defendida: “não às cotas”. Seguem-se a esta alguns argumentos: “*a cor da pele não interfere na capacidade intelectual do estudante, os estudantes brancos podem ser prejudicados com as cotas para negros*”, etc. Há, no 3º parágrafo, indícios de contra-argumentos: “*a baixa quantidade de negros deve-se ao passado de escravidão, de exclusão social*”, etc.

A contra-argumentação presente deve-se, muito provavelmente, ao módulo sobre gerenciamento de vozes. Assim, a posição social ocupada por ele no contexto sociossubjetivo é a de expressar, por meio de argumentos fundamentados, as impressões dos mundos formais internalizadas. Desse modo, acreditamos que ela é mais eficaz na 2ª versão. É preciso que o estudante coloque-se no lugar do outro e preveja seus argumentos para que, então, possa refutá-los.

De posse da produção inicial e “final” do estudante, percebemos que este muda, parcialmente, a linha argumentativa da 1ª versão. Na versão atualizada, há, como acima dissemos, refutações, as quais não apareceram na 1ª versão. Nas duas versões, entretanto, há argumentos afins. Na 1ª e 2ª versões há referência ao fato de a cor da pele e a capacidade intelectual não serem conflitantes. Além disso, a questão da ineficácia no prosseguimento dos contemplados pelas cotas também aparece em ambas as versões. Desse modo, percebe-se que a 2ª versão da dissertação deste estudante, ainda que não possamos ter notada maior proficiência no gênero, é superior. Outros itens não foram atendidos, quais sejam: 3, 5, 9, 10. Faltou, a nosso ver, sanar dificuldades lingüísticas, microestruturais referentes à pontuação, dificultando a coesão do texto, além de aspectos ligados ao contexto de produção, qual seja, enviar texto para destinatários múltiplos, e as referentes à fragilidade da qualidade dos argumentos. No item relativo à planificação, os itens analisados foram prontamente atendidos, ainda que o circuito argumentativo mobilizado pelo estudante seja comum, fato ocorrido na

maioria das produções. Além disso, há domínio no item “antecipar e refutar teses contrárias”, fato não contemplado na versão anterior. Os itens relativos à textualização foram atendidos. Com relação aos organizadores, aparecem, em sua maioria, na função de encaixamento e ligação, motivados, provavelmente, pelas atividades da SD. A voz predominante é a do agente-produtor comentando/avaliando o conteúdo temático. Nesta produção, prevaleceu a modalização lógica, marcada, na oração principal, pelo verbo *ser*.

03

Primeira produção: (D/A1-A2) As cotas retardam o desenvolvimento do país	Lista de Constatções	Capacidades presentes e não-presentes
<p>Nestes tempos modernos em que vivemos, a concorrência entre países é altíssima. E um dos fatores que podem fazer uma nação tornar-se uma potência futuramente, concerteza é a educação.</p> <p>O Brasil tem consciência disso, porém tomou decisões erradas, criando as cotas para negros no ensino superior. Como pode um jovem ter sucesso em sua carreira se este não teve um ensino de qualidade na sua infância e adolescência? Logo, o mais correto a se fazer é oferecer em escolas públicas, um ótimo ensino para todos, dessa maneira não haverá desigualdades, e o vestibular selecionará os melhores.</p>	<p>1-Emprego de idéias da coletânea apresentada, além de informações correntes no dia-a-dia</p> <p>2-É uma dissertação, já que há tese, argumentos e conclusão.</p> <p>3- Adequado a múltiplos destinatários.</p> <p>4-Defende bem suas idéias, mas estas são insuficientes, acreditamos, para a adesão de um leitor mais proficiente. Não há um “esquema argumentativo” delineado, não há refutação de argumentos opostos.</p> <p>5- Não é possível depreender a organização dos argumentos, mas estão coerentes com a temática.</p> <p>6-Há informação renovada a cada parágrafo (progressão temática).</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Defende ponto-de-vista, mas não o suficiente para convencer o interlocutor.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Na introdução (1º parágr.) há a apresentação do assunto. No 2º e 3º parágr. há argumentos. No 4º parágr. há conclusão. Ou seja, circuito argumentativo comum.</p> <p>b) Delimita e defende tese clara, mas não prevê argumentos opostos.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos, em sua maioria, em função de encaixamento, ligação (<i>porém, se, e, pois, que, etc.</i>)</p>

<p>Além de tudo, essa lei é a maior forma de demonstrar preconceito para com os negros, pois entende-se que eles possuem capacidade intelectual inferior a de brancos, o que não é verdade.</p> <p>Portanto a melhor opção para solucionar as desigualdades entre a própria população, e melhorar a imagem do país em questão de conhecimento, é oferecer para a população um ensino público que satisfaça futuramente as exigências do mercado de trabalho.</p>	<p>7-Não há expressões subjetivas.</p> <p>8--Há emprego correto de organizadores lógico-discursivos (<i>portanto, porém, etc., além de tudo, etc.</i>)</p> <p>9-Há retomadas diversas: pronominais (<i>este, no 2º parágr. retomando o jovem, etc.</i>). Não há repetição de itens lexicais.</p> <p>10-Há desvios gramaticais: ortográficos (<i>concerteza</i>); colocação pronominal (<i>pois entende-se</i>); uso incorreto de vírgulas, etc..</p>	<p>b) Prevalência de vozes do autor. Ex. <i>“Nestes tempos modernos em que vivemos [...]”</i></p> <p>c) Modalizações pragmáticas em <i>“[...] podem fazer [...]”</i> e <i>“[...] pode um jovem ter [...]”</i>, marcando aspectos da responsabilidade de uma entidade, no caso, instituições públicas.</p>
--	--	---

Reescrita (D/A1-A2): A mudança correta na educação	Lista de Constatatóes	Capacidades presentes e não-presentes
<p>Uma polêmica discussão vem sendo levantada em nosso país a respeito das cotas para negros no ensino superior. Todos sabemos que é necessário mudança na educação, mas não no modo de selecionar do vestibular, e sim no ensino fundamental.</p> <p>É obrigação do governo oferecer ensino de qualidade a todos, rico ou pobre, negro ou branco. Não</p>	<p>1-Leu e “retirou” das situações interativas a base de sua dissertação. Apresenta argumentos “externos” à coletânea e estes estão bem integrados à discussão.</p> <p>2-É uma dissertação.</p> <p>3- Adequado a vários destinatários.</p> <p>4-Há tese, argumentos e conclusão. Defende suas idéias/argumentos, fundamentando-os.</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Defende, de forma clara, ponto-de-vista. O objetivo de convencer o destinatário foi atendido.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) No 1º parág. há a apresentação do tema; nos 2º e 3º parág. aparece a argumentação. No 4º parág. há a conclusão. Ou</p>

<p>são só os negros que enfrentam dificuldades para adentrar em uma universidade, então por quê criar essas cotas?</p> <p>Injusto é privilegiar os negros, todos somos diferentes, com características diferentes, mas ninguém, independente de cor, é mais ou menos inteligente que o outro. Me prove cientificamente que o cérebro de um branco é maior ou mais desenvolvido que o de um negro e concordarei com a criação de cotas, caso contrário, não há outras explicações que justifiquem a criação de cotas. Portanto, a medida ideal e necessária é a reforma de escolas públicas de ensino fundamental. Assim todos estarão bem preparados, e em igualdade para uma competição justa no vestibular e no mercado de trabalho.</p>	<p>5-Apresenta os argumentos indo do mais fraco para o mais forte.</p> <p>6-Há progressão temática.</p> <p>7-Não há expressões subjetivas. Há, por outro lado, emprego da 1ª pessoa do singular em referência ao agente-produtor.</p> <p>8- Relações sintático-semânticas adequadas; utilização variada dos elementos de coesão.</p> <p>9-Há boas retomadas nominais. (<i>medidas</i>, que retoma a melhoria do ensino público, por exemplo). Não há repetição dos mesmos itens lexicais.</p> <p>10- Há desvios de acentuação (<i>por quê</i>); colocação pronominal (<i>me prove</i>), uso indevido de vírgulas, etc.</p>	<p>seja, planificação comum do conteúdo temático.</p> <p>b) Delimita a questão tratada, mas não antecipa nem refuta teses opostas.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Prevalência de organizadores lógicos em função de ligação/encaixamento: <i>ou, então, que, ou, mas</i>. Aparição do “<i>portanto, assim</i>” marcando o balizamento, isto é, fases de uma mesma seqüência.</p> <p>b) Frequência das vozes do autor. Por exemplo: “[...] <i>todos somos diferentes</i> [...]” comentando aspectos temáticos.</p> <p>c) Modalização lógica em “[...] <i>é necessário</i> (sic) <i>mudança</i> [...]” e “<i>E obrigação</i> [...]”, as duas comentando fatos possíveis.</p>
--	--	--

Na 1ª versão do texto, tínhamos três itens não contemplados integralmente pelo estudante: 4, 5 e 10. Na 2ª versão, os itens referentes ao mobilizar um esquema argumentativo e ao utilizar argumentos para convencer o leitor foram atendidos, permanecendo o aluno apenas com dificuldade no item 10, relativo aos aspectos microestruturais, sendo este não contemplado pela SD.

Sabemos que o objetivo interacional da dissertação é a defesa de um ponto-de-vista com o propósito de obter a adesão do leitor. Para isso, o agente-produtor lança mão de argumentos convincentes que possam persuadir o receptor, levando-o a acatar/aceitar suas idéias.

Esta produção, que já era proficiente na sua 1ª versão, teve aumentada sua proficiência na 2ª versão. Aproveitou melhor a coletânea, haja vista o uso do argumento do 3º parágrafo da reescrita. Góes (1993, p.102), ao tratar do processo de revisão de textos de alunos, afirma que “a tendência que aparece é a de limitar a tarefa de revisar, privilegiando mudanças de superfície, que não afetam o significado dos enunciados [...]”. Nosso estudante contraria a tese da autora, já que aprofunda seus argumentos e utiliza elementos significativos para a defesa de um ponto-de-vista.

Podemos afirmar que o proceder de forma interativa com o estudante (correção interativa, por meio das SD e da Lista de Constatações/Controle) resultou numa redação com argumentos mais eficientes. O diálogo entre nós, seja por escrito (no pós-texto dos estudantes, por meio dos diálogos entre A1 e A2 - alunos entre si - ou mesmo individualmente A-A), seja oralmente, reforçou a dimensão dialógica da linguagem e foi, ademais, altamente produtivo entre os sujeitos envolvidos.

Assim, ao instituir na redação um discurso mais intersubjetivo, na medida em que é mais persuasivo, constitui-se o estudante num sujeito do seu próprio dizer. A esse respeito assim se pronuncia Ruiz (2001, p.230): “o professor tem que se integrar na situação de produção como co-autor, e não como mero observador. É interagindo realmente com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita”. Com relação às capacidades de ação, capacidades discursivas e lingüístico-discursivas, a produção mostra-se eficaz em todos os itens. É necessário fazer uma ressalva no item 4 da lista de controle, já que o estudante não consegue refutar teses opostas nem elaborar contra-argumentos. Prevaecem os organizadores lógico-discursivos em função de encaixamento/ligação, vozes originadas no próprio autor comentando/avaliando o conteúdo temático, e, na 2ª versão, as modalizações lógicas. Vale destacar que, após a aplicação da SD, nas produções 1, 2 e 3 prevaecem as modalizações lógicas. A nosso ver, isso está relacionado ao fato de o estudante não as dominar globalmente na 1ª versão e, portanto, em vez de argumentar, ele tece comentários, conselhos. Por isso, a frequência de modalizações pragmáticas nas 1ªs versões.

04

Primeira	produção	(D/A-A):	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-
----------	----------	----------	-----------------------	------------------------------

Cotas dividem ainda mais a interação social		presentes
<p>Toda escola de ensino superior, seja pública ou particular, tem como único objetivo educar do melhor meio possível o futuro profissional, sempre buscando “treinar” este para ser o mais competente e capacitado para realizar seu trabalho. Com a necessidade de pré-selecionar os melhores candidatos devido ao número restrito de vagas nas faculdades, foi criado o vestibular, cujo único objetivo é garantir que os alunos com mais intelectualidade, raciocínio e conhecimento preencherão as vagas. Um sistema objetivo que desconsidera características irrelevantes para a aprendizagem.</p> <p>Ao criar cotas nas faculdades para alunos com determinados fenótipos, todo o sistema de seleção passa a ser ilógico e incoerente, além disso, os fundos investidos pelo governo, deixam de cumprir sua meta quando bancam alunos simplesmente por terem a pele negra.</p> <p>Separar pessoas por</p>	<p>1- Leu e compreendeu bem a coletânea. A coletânea está integrada, além de trazer coletânea externa.</p> <p>2- É uma dissertação escolar.</p> <p>3-Adequado ao destinatário múltiplo.</p> <p>4- Defende uma tese clara (“não às cotas”); há bons argumentos: (<i>“sistema de seleção ilógico e incoerente; discriminação racial, religiosa, etc., deve ser evitada”</i>). Não refuta teses contrárias e, por isso, não há contra-argumentos.</p> <p>5-Argumentos coerentes com o tema. Organizou os argumentos indo do mais fraco ao mais forte.</p> <p>6- Há progressão temática. As informações são sempre renovadas: <i>vestibular, fenótipos, discriminação às avessas, etc.</i></p> <p>7-Não há expressões</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Adequado a destinatário múltiplo;</p> <p>b) Defende ponto-de-vista de forma clara e tenciona convencer o destinatário</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) No 1º parág. temos apresentação do tema; no 2º e 3º parág. aparecem os argumentos; e no 4º aparece a conclusão. A nosso ver, os argumentos vão do mais fraco para o mais forte.</p> <p>b) Delimita a questão das cotas num projeto claro de texto, mas não refuta teses opostas.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Os organizadores lógicos, em sua maioria, estão na função de ligação/encaixamento: (<i>ou, e, que, além disso, se, mas, ainda que</i>).</p> <p>b) As vozes são sociais trazidas pelo agente-produtor para avaliar o conteúdo temático. Assim, temos: <i>escolas de ensino superior, vestibular, o governo, etc.</i> Aparece também a voz do</p>

<p>características como religião, etnia, sexualidade ou raça é algo rude que deixou de ser nos primórdios da sociedade nos últimos anos de evolução, o que é muito natural se analisarmos os requisitos profissionais.</p> <p>Seria mesmo ótimo se a sociedade se livrasse de vez do racismo, mas não é muito inteligente simplesmente obrigar a convivência de todos e esperar uma boa interação. Ao buscar direitos iguais a todos, devíamos simplesmente dar esses direitos, e não separar negros e índios ainda mais, ainda que a cota contribua para eles, os deixam mais longe da igualdade.</p>	<p>subjetivas, acarretando maior veracidade ao escrito.</p> <p>8-Há utilização adequada dos organizadores lógico-discursivos (<i>além disso, ou, se, ainda que</i>).</p> <p>9- Há diversas retomadas nominais e pronominais, evitando, assim, a repetição de itens lexicais.</p> <p>10-Há alguns problemas de pontuação, especialmente no emprego da vírgula. Ex.: “[...] <i>direitos, e</i> [.....]”</p>	<p>próprio autor no 4º parág. ([...] <i>devíamos simplesmente</i> [...])</p> <p>c) Há muitas modalizações, tais como “[...] <i>passa a ser ilógico</i> [...]”; “[...] <i>deixam de cumprir</i> [...]”; “[...] <i>que deixou de ser</i> [...]”. que são avaliações do conteúdo temático apoiadas nos valores e nas regras do mundo social, por isso, deônticas. Há, ainda, modalização apreciativa em “[...] <i>simplesmente</i> [...]” (2 vezes no mesmo parág.) e modalização lógica com utilização do futuro do pretérito em “<i>Seria</i> [...]” e “[...] <i>devíamos</i> [...]”</p>
--	---	---

<p>Reescrita (D/A-A): Desigualdade racial pelo outro lado</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes e não-presentes</p>
<p>O Brasil é hoje um dos países com mais porcentagem de miscigenação de sua população, o que se faz justa a grande variabilidade de fenótipos encontrados em todas as regiões, sem no entanto, definir fortes características locais. Mesmo tendo isso em vista, muitos já devem ter relatado ou presenciado algum caso de preconceito racial, resultado e causa de discussões</p>	<p>1- Leu e compreendeu bem a coletânea apresentada na SD. Integrou a coletânea à discussão, além de trazer coletânea externa (<i>vestibular</i>)</p> <p>2-É uma dissertação escolar.</p> <p>3- Adequado aos destinatários múltiplos.</p> <p>4-Defende sua tese</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) adequado a múltiplos leitores.</p> <p>b) Defende ponto-de-vista claro/direto sobre a temática e convence o destinatário.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) A planificação do texto foi assim distribuída: no 1º parág. há a introdução; no 2º e 3º parág. há os argumentos; no 4º aparece a contra-</p>

<p>do cotidiano, caracterizado simplesmente como agressão verbal.</p> <p>Levando tais fatos em consideração, o congresso nacional, que se reunia para debater o assunto pela primeira vez em 2002, aprovou o que foi julgado como solução para tal problema: criar cotas para negros e índios nas faculdades públicas e federais, concluindo que, com a introdução de fenótipos variados nas instituições em que somente os mais preparados conseguem adentrar, haveria uma homogeneização no tratamento entre todas as pessoas. Não é preciso passar por muito tempo para concluir se o problema foi resolvido.</p> <p>A importância do vestibular é restringir o grande número de candidatos às poucas vagas disponíveis nas universidades. O processo utilizado (uma prova de conhecimentos) começa a ficar irrelevante a partir do ponto em que a cor da pele, garante a entrada de alguém com a pontuação demasiadamente baixa em relação a outra que seja</p>	<p>(“não às cotas”), há argumentos consistentes e refutação de opiniões contrárias.</p> <p>5- Argumentos indo do mais fraco ao mais forte e coerentes com a temática desenvolvida.</p> <p>6-Há progressão temática.</p> <p>7- Não há expressões subjetivas, como <i>eu penso, eu acho</i>, etc., o que acarreta maior objetividade ao escrito</p> <p>8- Os operadores estão bem empregados e há maior ocorrência deles na 2ª versão (<i>além disso, e, em que</i>, etc.)</p> <p>9-Há retomadas nominais e pronominais (<i>isso</i>, 1º parágr.; <i>tais</i>, 2º parágr.; <i>problema</i>, 2º parágr.) evitando, dessa forma, repetições desnecessárias.</p> <p>10--Há desvios poucos, entre eles, os ortográficos (<i>apartir, sitado</i>); pontuação (<i>hoje</i>, 1º parágrafo, etc.)</p>	<p>argumentação e, no parágrafo final, temos a conclusão.</p> <p>b) Delimita a questão, num projeto claro de texto (“não às cotas”) e antecipa questões opostas no 4º parágr.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Prevalência de organizadores textuais em função de encaixamento e de ligação (<i>ou, que, entretanto, além de, pois</i>, etc.). Temos também organizadores em função de balizamento (<i>mesmo tendo e além disso</i>) marcando as fases da sequência argumentativa.</p> <p>b) As vozes são sociais avaliando o conteúdo temático: <i>vestibular, Congresso Nacional, sociedade</i>. Além disso, temos a voz do autor explicitamente marcada no último parágrafo “[...] <i>temos um rude paliativo para</i> [...]”</p> <p>c) As modalizações são lógicas, marcadas por orações impessoais como “<i>Não é preciso</i> [...]”; “<i>É comum ser</i> [...]”, além de marcação feita por verbos no futuro do pretérito, como “[...] <i>haveria</i></p>
---	---	---

<p>branca. Além disso, o profissional responsável pelo mundo de amanhã, acaba muitas vezes, entrando despreparado no mercado de trabalho.</p> <p>É comum ser discutida a dívida que a sociedade tem perante os negros, entretanto, além do despreparo citado anteriormente, isso simplesmente cria um privilégio de “outras raças” perante ao branco, o que se distingue em desigualdade racial, porém desta vez pelo contrário do que se tem costume, e para encobrir outro.</p> <p>Analisando a criação de cotas como um todo, temos um rude paliativo para incutir pessoas “de outras raças” nas faculdades, o que, além de irônica, pois esse procedimento cria mais discrepância no tratamento entre brancos e negros, desestabiliza o país como um todo, quebrando a corrente de “intelecto” que definia as pessoas pelo modo de pensar</p>		<p>[...]”. avaliando o conteúdo temático apoiando-se no mundo objetivo. Temos modalizações apreciativas marcadas por advérbios, como, por exemplo, “[...] <i>demasiadamente baixa</i> [...]” e “[...] <i>simplesmente</i> [...]”. Por fim, temos modalização deôntica marcada por auxiliares “[...] <i>acaba muitas vezes, entrando despreparado</i> [...]”, responsável pela avaliação do conteúdo temático, mas, desta vez, apoiando-se nas regras que constituem o mundo social.</p>
---	--	---

Novamente, presenciamos uma 2ª versão mais proficiente no domínio do gênero. Dos itens arrolados na lista de controle, apenas os relativos à mobilização de argumentos e antecipação de teses opostas e o item relativo a desvios gramaticais não tinham sido inteiramente desenvolvidos. Na 2ª produção, entretanto, o 1º item foi plenamente atendido, ao

passo que o 2º, não. Acreditamos que, depois de uma série de atividades presentes na SD, o aluno tende, se motivado, a produzir o gênero com mais eficácia. Assim, na produção acima, como em outras, há uma questão polêmica sendo debatida, o estudante apresenta uma posição (tese) a respeito; arrola argumentos para sustentar sua opinião, descarta tese contrária; portanto, entendemos estar diante de um bom exemplar do gênero.

Em relação aos desvios gramaticais, conforme anteriormente mencionado, não foi desenvolvido nenhum módulo, a fim de se sanarem desvios vários. Cremos, sem abandonar a SD, haver um momento de “reencontros gramaticais” com os estudantes.

Não houve, de nossa parte, um “ensino em geral”, como apregoa Bräkling (2002). A autora afirma que a dissertação é apresentada, por alguns professores, como tendo uma estrutura básica - introdução, desenvolvimento e conclusão – em que, sobretudo, o dissertar é defender uma opinião, sustentá-la com argumentos. Mas, para Bräkling, defender uma opinião é algo que acontece, também, com uma carta de leitor, um editorial, uma resenha, etc. Chega-se à conclusão de que não é possível aprender a argumentar “em geral”; por isso, as atividades da SD contemplaram, sobretudo no 1º módulo, atividades que procuram distinguir, claramente, a dissertação do editorial de uma carta de leitor.

Com relação às capacidades de ação, o estudante dominava os itens analisados na 1ª versão e os mantém na 2ª versão. Com relação às capacidades discursivas, a planificação é canônica, sendo apresentação do tema, argumentos/contra-argumentos e conclusão. Como anteriormente citado, ele passa a refutar possíveis contra-argumentos na 2ª versão quando diz que é comum ser discutida a dívida que sociedade tem com os negros.

Em relação às capacidades lingüístico-discursivas, na 1ª versão, constatamos os mecanismos de conexão por meio de ligação/encaixamento; na 2ª versão tal fato se reitera. Na 1ª, aparecem as vozes sociais (*escola, faculdades, vestibular, etc.*); na 2ª versão há reiteração das vozes sociais e aparece a voz do agente produtor comentando o conteúdo temático. Na 1ª, aparecem modalizações lógicas, deônticas e apreciativas; na 2ª, reitera-se o mesmo fato.

Conjeturando, pensamos que, se queremos uma aprendizagem materializada na interação social e mediadas pela linguagem, se queremos formar pessoas críticas diante de fatos sociais controversos, a sala de aula é o lugar de aparecimento destes “embates”, e a dissertação é o gênero propício para sua manifestação. Assim, a sua produção permite a participação dos jovens para o seu efetivo exercício de cidadania e sua conseqüente entrada no mundo letrado, como apregoam os PCNs.

<p>Primeira produção (D/A-A):</p> <p>Cotas = discriminação e falta de base</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes e não-presentes</p>
<p>O sistema de cotas universitárias foi criado pelo governo Federal para garantir o ingresso de alunos pobres e negros em faculdades públicas, onde poderiam se formar e ter uma chance de conseguir um bom emprego. É uma decisão polêmica, com numerosos prós e contras, alvo de muitas críticas.</p> <p>A criação das cotas é mais uma atitude racista, pois diferencia os alunos. É como se afirmássemos que os negros são incapazes e diferentes para precisarem das cotas. É uma saída de curto prazo do governo, que tenta evitar os altos custos e inevitáveis dores de cabeça que as dificuldades de reestruturar completamente o ensino público trariam.</p> <p>O vestibular foi feito para selecionar os melhores e força os alunos a estudar. Tal apoio não seria dado aos beneficiados das cotas, que têm seu ingresso na universidade garantido. Há também o fato de que o mundo</p>	<p>1- Leu e compreendeu a coletânea. Por outro lado, faltou integrá-la ao seu ponto-de-vista.</p> <p>2- É um exemplar do gênero dissertação escolar.</p> <p>3- Adequado a destinatários múltiplos.</p> <p>4- Defende suas próprias idéias por meio de argumentos convincentes, mas não há utilização de refutação.</p> <p>5- Argumentos coerentes com a temática. Os argumentos têm o mesmo “peso”.</p> <p>6-Há progressão temática: <i>sistema de cotas, saída governamental, vestibular</i>, etc. A cada parágrafo a informação se renova.</p> <p>7- Não há expressões subjetivas como “<i>eu acho</i>”, acarretando maior objetividade.</p> <p>8- Emprego adequado de organizadores lógicos, em sua maioria, implícitos.</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Envia texto para destinatários múltiplos.</p> <p>b) Defende ponto-de-vista claro, de forma direta, procurando convencer o destinatário.</p> <p>Quanto à planificação</p> <p>a) A planificação do conteúdo temático ocorreu de forma canônica. No 1º parág. há a apresentação do assunto; no 2º, 3º e 4º temos a argumentação; e, no 5º parág., temos a conclusão.</p> <p>b) Delimita a questão, argumenta em favor da tese eleita, mas não refuta teses opostas.</p> <p>Quanto à textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos em função de ligação/encaixamento (<i>e, pois, que</i>). Aparece também o “<i>além disso</i>” na função de balizamento, isto é, ligando fases de uma mesma seqüência.</p> <p>b) Há vozes sociais trazidas para avaliação do</p>

<p>globalizado exige profissionais cada vez mais capacitados, e os alunos que entrarem com as cotas não serão tão bons quanto os que passaram no vestibular e não podemos ter profissionais incompetentes no mercado. Além disso, é uma injustiça excluirmos um aluno que foi melhor na prova para a entrada de um beneficiado que muitas vezes tem um desempenho sofrível.</p> <p>O uso de cotas é uma solução ineficiente e medíocre. O correto é melhorar o ensino público, para que seus alunos tenham uma melhor base e possam competir por uma vaga na faculdade através do vestibular.</p>	<p>9- Há anáforas nominais e pronominais adequadas (<i>tal</i>, 3º parágraf.; <i>alvo</i>, 1º parágrafo), evidenciando a preocupação de evitar a repetição de palavras.</p> <p>10-Emprego indevido do relativo “<i>onde</i>”, no 1º parágrafo.</p>	<p>agente-produtor, tais como: <i>Governo Federal, Ensino Público, vestibular</i>, etc. Por outro lado, temos também a avaliação do agente-produtor marcada pela 1ª pessoa do plural em “<i>afirmássemos, podemos, excluirmos</i>”</p> <p>c) Modalização lógica em “[...] <i>poderiam</i> [...]”, “[...] <i>trariam</i> [...]”, “[...] <i>seriam</i> [...]”, marcando avaliação dos elementos do conteúdo temático, baseados nas coordenadas do mundo objetivo. Além disso, temos: “[...] <i>tentar evitar</i> [...]”, “[...] <i>possam competir</i> [...]”, que são modalizações lógicas, isto é, apresentam o agente-produtor, elementos do conteúdo temático como sendo do mundo do direito, da obrigação social, como diz Bronckart, 2003.</p>
---	--	--

<p>Reescrita (D/A-A): Cotas: Saída Governamental</p>	<p>Lista de constatações</p>	<p>Capacidades presentes e não-presentes</p>
<p>No ano de 2002, foi proposto na Assembléia Nacional a criação de cotas universitárias para alunos negros. O governo brasileiro mostrou novamente que gosta de soluções baratas, fáceis e</p>	<p>1-Utilização adequada da coletânea e sua exploração reflexiva.</p> <p>2- É um exemplar de dissertação escolar.</p> <p>3-Adequado aos</p>	<p>Contexto de produção</p> <p>a) Adequado a múltiplos destinatários.</p> <p>b) Defende tese de modo claro/direto e convence, a nosso ver, o</p>

<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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</p>	<p>destinatários.</p> <p>4-Conseguiu defender sua tese por meio de argumentos fundamentados, além de utilizar o “circuito argumentativo” completo. Há refutação no 3º parágrafo. (discurso da falta de oportunidades aos negros)</p> <p>5- Argumentos coerentes com o tema; organiza os argumentos indo do mais “fraco para o mais forte”. Há progressão temática.</p> <p>6- A informação é renovada a cada parágrafo.</p> <p>7-Não há expressões subjetivas, garantindo maior objetividade ao escrito.</p> <p>8-Uso correto dos organizadores lógicos (<i>pois, mas, etc.</i>)</p> <p>9-Não há reiterações lexicais desnecessárias.</p> <p>10- Uso indevido da vírgula no último parágrafo separando o sujeito e o predicado: “As ações afirmativas [...], são...”</p>	<p>destinatário.</p> <p>Quanto á Planificação</p> <p>a) Planifica o conteúdo de forma canônica. No 1º parág. temos a apresentação do assunto e da tese. No 2º, 3º e 4º parág. temos a argumentação. No 5º parág. temos a conclusão.</p> <p>b) Delimita a questão, explora os argumentos, refuta teses opostas no 3º parágrafo.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos em função de encaixamento/ligação (<i>que, pois, mas</i>).</p> <p>b) As vozes são sociais (<i>Assembléia Nacional, Governo, Universidades federais e estaduais</i>). Além disso, temos as vozes do agente-produtor avaliando o conteúdo temático, marcadas pela 1ª pessoa do plural (<i>somos</i>).</p> <p>c) Modalizações Appreciativas em “<i>Realmente [...]</i>”, “<i>[...] novamente [...]</i>”, marcadas pelo advérbio de modo.</p>
---	---	--

<p>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.</p> <p>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.</p>		<p>Além disso, temos modalizações deonticas em “[...] <i>podem afirmar</i>” (2 vezes), avaliando o conteúdo temático do ponto de vista do direito, da obrigação/conformidade com as normas de uso.</p>
---	--	--

Pouco há o que comentar sobre esta produção. O estudante dominava quase totalmente a produção do gênero. Por isso, a SD e a Lista de Constatções pouco lhe acrescentaram, acreditamos. Apenas os itens os itens 4 e 10 da lista não haviam sido contemplados na 1ª versão e o relativo à contra-argumentação o foi na 2ª. Nesta versão há duas situações de refutação. A 1ª refere-se ao discurso corrente de que as cotas representam oportunidades iguais; a 2ª refere-se ao discurso, também social e corrente, de que o vestibular é ineficaz. Apoiamo-nos em Abreu (2000, p. 37), quando este diz que “a primeira condição da argumentação é ter definida uma tese e saber para que tipo de problema essa tese é resposta”. Assim, o ter uma tese definida na 1ª versão, foi, evidentemente, elemento facilitador para o aprimoramento dos recursos refutativos na 2ª versão. Quanto ao contexto de produção, o estudante demonstra capacidade de enviar texto para destinatário múltiplo e de defender um ponto-de-vista de forma a convencer o destinatário nas duas versões. Quanto às relativas ao discurso, demonstra capacidade de planificar o conteúdo temático, ainda que de forma canônica e de delimitar a tese escolhida antecipando contra-argumentos. Ou seja, traz o conteúdo temático e expressa suas idéias por meio de argumentos fundamentados em suas impressões dos mundos formais. Desse modo, o conteúdo temático, assim como Souza (2003,

p.170) também analisou em produções recifenses, “[...] explicita o conhecimento armazenado e organizado na memória do agente-produtor do qual esse agente lança mão ao desencadear a ação de linguagem”. Quanto às capacidades lingüístico-discursivas, tal como nas produções anteriores, houve utilização dos organizadores lógicos sob a forma de encaixamento/ligação; há vozes sociais e do agente-produtor nas duas versões; e, em relação à modalização, temos lógicas e deônticas na 1ª versão e apreciativas e deônticas na 2ª versão. É bom destacar que, em algumas produções, a modalização apreciativa aparece somente na 2ª versão, motivada, cremos, pelas atividades desenvolvidas na SD.

6.1 Conclusões do Capítulo

Síntese das principais transformações observadas nesta parte final do capítulo, apresentamos quadros sintetizadores dos resultados. No 1º (quadro 25), apresentamos uma síntese de todas as alterações observadas no momento de fazer a correção interativa por meio da Lista de Constatações. Assim, temos as dez produções escritas e suas respectivas análises. Os itens marcados com o símbolo (X) referem-se à presença do critério tanto na versão primeira, antes da SD, quanto na segunda versão, depois da SD. O símbolo (-) significa ausência do elemento analisado. No quadro seguinte, o 26, temos a síntese relativa ao contexto de produção; o quadro 27 traz as sínteses referentes à planificação e, por fim, no quadro 28, estão as sínteses relativas aos mecanismos de textualização.

Em seguida, nos quadros 29 e em seus subitens (29a), (29b), (29c) apresentamos resultados das interações professor- aluno no momento da reescrita interativa, pela ordem, capacidades de ação, capacidades discursivas e, por fim, capacidades lingüístico-discursivas. O quadro 30 e respectivos subitens mostram resultados concernentes às capacidades de ação (30a), capacidades discursivas (30b) e capacidades lingüístico-discursivas (30c), no que se refere às interações entre o aluno A e o aluno B (A1-A2). Finalmente, os quadros (31a), (31b), (31c) tratam das mesmas capacidades, tendo sempre o modelo teórico para a análise de textos de Bronckart (2003), mas, desta vez, referentes às interações aluno-aluno (A-A). No quadro (31d) apresentamos resultados finais das formas diferenciadas de interlocução.

Estudante	Conseguiu passar a idéia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentada na SD		O texto pode ser considerado um exemplar do gênero dissertação escolar		Está adequado ao professor e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, isto é, jornal da escola, ou seja, destinatários múltiplos		Conseguiu passar a idéia de alguém que defende suas próprias idéias e as defende por meio de argumentos fundamentados; conseguiu mobilizar o “esquema argumentativo”: premissa/ tese, argumentos e conclusão; consegue antecipar e refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos		Argumentos utilizados são coerentes com o tema, são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor.		Dissertação apresenta progressão temática		Conseguiu expressar subjetividade sem utilizar-se de expressões em 1ª pessoa como “eu acho”, “eu acredito” de tal forma que garanta maior veracidade ao discurso		Texto apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por ex.) que guiam o leitor organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos		Conseguiu evitar repetições desnecessárias usando para tais elementos de coesão nominal? (anáforas e pronominais, referência dêitica por meio de este, esse, etc.		Não existem desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/ incompletas, erros ortográficos, etc.	
1	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	-	-	-
2	-	X	X	X	-	-	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
3	X	X	X	X	X	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
4	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
5	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	-	-
6	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	-	X	-	-
7	-	X	X	X	-	X	-	X	-	-	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-
8	-	X	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-
9	-	X	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	X	-	-
10	-	X	X	X	-	X	-	X	-	X	X	X	X	X	X	X	-	-	-	-

Quadro 25: Resumo dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática do gênero Dissertação Escolar.

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor-pesquisador), a partir de uma coletânea de textos distintos, demonstrando conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão.	O objetivo de defender um ponto-de-vista claro sobre a temática de forma direta ou indireta e, desse modo, tentar convencer o destinatário foi atingido?
1	- X	- X
2	- -	- -
3	X X	X X
4	X X	X X
5	X X	X X
6	- X	- X
7	- X	- X
8	- X	- X
9	- X	- X
10	- X	- -

Quadro 26: Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção

Estudante	O agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo de formas diversas. Este item procurará entender o mecanismo psicolinguístico de planificação	Delimita a questão discutida, e, a partir de diferentes teses possíveis, explora os argumentos da tese escolhida, antecipando e refutando teses opostas à sua elaborando para tais contra-argumentos
1	X X	X X
2	X X	- X
3	X X	X X
4	X X	- X
5	X X	X X
6	- X	X X
7	X X	- X
8	X X	- X
9	X X	X X
10	X X	X X

Quadro 27: Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação

Estudante	Há presença de organizadores lógico-argumentativos em função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação?	Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e as vozes das instâncias sociais que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático ?	Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?
1	X X	X X	X X
2	X X	X X	X X
3	X X	X X	X X
4	X X	X X	X X
5	X X	X X	X X
6	X X	X X	X X
7	X X	X X	X X
8	X X	X X	X X
9	X X	X X	X X
10	X X	X X	X X

Quadro 28: Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização

Feita a finalização dos resultados, neste momento, elaboramos hipóteses, baseando-nos no quadro acima, que resume a análise anteriormente realizada. Com relação ao 1º item da lista de constatações/controlê (conseguiu passar a idéia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentada na SD), houve uma melhoria de 70% das produções escritas na 2ª versão. Creditamos tal melhoria aos módulos um e três da SD03 (dissertação) e a retomada deste item na lista de controle. Nesta seção, trabalhamos atividades referentes à compreensão global. No módulo um, durante a aplicação da SD, discutiu-se a temática, além do trabalho com o contexto de produção.

Com relação ao item “o texto pode ser considerado uma dissertação escolar”, tivemos uma proficiência maior de 20% na 2ª versão. Isso faz-nos crer que, como o gênero em análise é freqüente na esfera escolar, os estudantes, de uma forma geral, já conhecem o plano textual global, ainda que, por precaução, tenhamos selecionado uma turma que, no Ensino Médio, não tivesse sido submetida ao ensino sistemático da dissertação.

Em relação ao item três, “dissertação adequada ao interlocutor múltiplo”, trabalhamos tal capacidade nos módulos um e três da SD; dessa forma, acreditamos ser este o fator responsável pela proficiência das produções; 60% delas atenderam à solicitação.

Em se tratando do item “conseguiu passar a idéia de alguém que defende suas próprias idéias e as defende por meio de argumentos fundamentados; conseguiu mobilizar o esquema argumentativo...”, houve melhoria em torno de 80%. Bronckart (2003) considera que o discurso argumentativo implica a existência de uma tese a partir da qual serão propostos dados novos (argumentos) que implicam um processo inferencial orientando a argumentação para uma determinada conclusão. Assim sendo, as representações sobre o “outro” e sobre a interação social em curso é que, a nosso ver, favoreceram a criação de estratégias argumentativas. Corroboramos a opinião de Leal e Morais (2006), quando sustentam que a decisão de utilizar (ou não) um argumento ou um contra-argumento emerge da situação de interação, nas representações sociais imediatas, dentre estas, a imagem que o enunciador tem de seus interlocutores, a dificuldade da temática envolvida, conhecimentos prévios de ambos, o conhecimento do gênero dissertação escolar, etc. Por conseguinte, como as atividades relativas às capacidades de ação foram freqüentes na SD, creditamos a este fator a expressiva melhoria. É imprescindível lembrar que as atividades da SD são retomadas, de forma sintética, na lista de controle. Assim, nossa tese é a junção dos dois fatores como promotores da melhoria da produção. Desse modo, ao atentarmos-nos, neste momento, para os quadros relativos ao contexto de produção, percebemos que houve melhoria significativa em seus dois

itens: enviar textos para destinatários múltiplos e defender tese de modo claro e tentar convencer o destinatário.

No que diz respeito ao item “os argumentos utilizados são coerentes com o tema, são suficientes para conseguir a adesão do leitor”, tínhamos apenas 20% de aproveitamento na 1ª versão e temos 80% na 2ª versão. O aumento de 60% na 2ª versão, cremos, é, em parte, devido às atividades desenvolvidas nos módulos 3 e 4 da SD. Trata-se de um item de difícil análise face à sua fluidez, já que avaliar a suficiência de um argumento para fins de convencimento é uma questão pessoal. Neste item, o agente-produtor, em seu papel social de estudante, expressa suas idéias baseadas nas suas impressões dos mundos formais e, de outro modo, o professor-pesquisador, no seu papel social de leitor, promove este momento dialógico (BAKHTIN, 2000) e, neste caso específico, constitui o par mais desenvolvido da interação o qual, por sua vez, deve contribuir para o amadurecimento do estudante.

Para o item “a dissertação apresenta progressão temática”, houve um aproveitamento para melhor em 20%. Na 1ª versão, tínhamos 80% dos estudantes dominando o item e, na 2ª produção, temos 100% de aproveitamento. Tal item, entretanto, não foi objeto de análise num módulo específico da SD, mas, de forma peletizada durante todos módulos pelo professor e retomada na lista de constatações do gênero.

O item sete da lista de controle/constatações refere-se à necessidade de não aparecerem expressões como “eu acho”, “eu acredito”. Neste item, tivemos 100% dos estudantes atendendo ao quesito. Hipoteticamente, acreditamos que tal consigna seja comum na esfera escolar. Por outro lado, as formas verbais, em sua maioria, estão no presente com valor atemporal fazendo afirmações de caráter universal. Houve presença da 1ª pessoa no plural referindo-se à interação global, universal e não aos interlocutores em curso na interação. Observando, neste momento, os quadros relativos à planificação, verificamos que, embora ela seja comum, 100% dos estudantes planificaram o conteúdo temático dentro dos limites do gênero em estudo e, a partir de diferentes teses, exploraram argumentos antecipando/refutando teses opostas às suas.

Reportando-nos ao item oito da Lista de Controle/Constatações, 100% dos estudantes mantêm as relações sintático-semânticas do texto original. Na SD, tal quesito foi trabalhado nos módulos 5 e 6 da SD. Vale salientar que os organizadores textuais, dentro do modelo teórico desenvolvido por Bronckart em ATD (2003), referem-se às capacidades lingüístico-discursivas. A nosso ver, tal item é mais freqüente nas atividades escolares e, por isso, já na 1ª versão, 100% dos estudantes o dominavam, mesmo que em suas formas mais tradicionais, quais sejam, ligação e encaixamento, seguidas por formas de balizamento. Cremos, para as

próximas SDs a serem produzidas, ser necessária a construção de atividades em que haja a utilização dos organizadores lógicos em forma de segmentação, balizamento, etc.

No que se refere ao item “conseguiu evitar repetições desnecessárias usando para tais elementos de coesão nominal...”, houve 30% de melhoria na 2ª versão do texto. Por hipótese, creditamo-la às atividades desenvolvidas no módulo 7 da SD e, posteriormente, retomadas na lista de constatação/controle.

Quanto ao item 10 da lista de controle, não houve melhorias. 20% dos estudantes dominavam integralmente aspectos microestruturais e o mesmo índice se manteve na 2ª versão. No que se concerne aos quadros relativos aos mecanismos de textualização, 100% dos estudantes utilizaram organizadores lógico-argumentativos (mesmo que sob a forma mais canônica, encaixamento e ligação), trabalharam as diferentes vozes (trazidas para avaliação pelo agente produtor e as suas próprias) e utilizaram marcas modais distintas, característica muito freqüente em tal gênero.

Dolz (1995), corroborando o que ocorreu em nossa pesquisa, diz que, na produção de um texto argumentativo, o estudante deve antecipar globalmente a posição do destinatário, justificar e apoiar seu ponto de vista com um conjunto de argumentos, refutar eventuais argumentos opostos aos seus, negociar uma posição aceitável a todos. Dolz sustenta que “la capacité à percevoir les caractéristiques des situations d’argumentation pour adapter le discours aux exigences sociales issues de ces situations et La capacité à gérer les différentes contraintes linguistiques et textuelles du discours argumentatif em français¹⁵⁹”. Confirmamos a posição de Dolz à medida que a SD03 favoreceu a escrita de um gênero numa situação específica e, desse modo, a adoção de argumentos que refutassem teses opostas, já que 100% dos estudantes atingiram tal objetivo. Do mesmo modo, nossa pesquisa repete os resultados de Dolz (1995), quando este, na ocasião, constatou que os estudantes investigados usaram mais organizadores textuais, no momento de reescrita de seus textos, além de melhorar a qualidade/quantidade dos argumentos, provocar o aparecimento de contra-argumentos¹⁶⁰ além da utilização mais freqüente de elementos lingüísticos de modalização. A mesma posição é defendida por Leal &Morais (2006). Para os autores, cada situação interlocutiva impõe ao estudante-escritor um planejamento sobre as melhores estratégias para a defesa de um ponto de vista. Textualmente, dizem que

¹⁵⁹ A capacidade de distinguir as características das situações de argumentação para adaptar o discurso às exigências sociais recebidas dessas situações e a capacidade de gerar diferentes limitações lingüísticas e textuais do discurso argumentativo em francês. (Tradução nossa).

¹⁶⁰ Em nossa pesquisa, não tivemos o intento de verificar se a quantidade de argumentos foi aumentada. Por outro lado, de modo geral, a qualidade é superior. Com relação aos organizadores textuais, em sua maioria de ligação/encaixamento, eles são mais variados na 2ª versão do texto.

tais estratégias são desenvolvidas a partir dos conhecimentos dos escritores sobre os gêneros textuais mais usuais naqueles tipos de situação, das representações que eles têm da sobre os interlocutores, dos conhecimentos sobre o tema em pauta, das representações sobre o contexto de produção e das capacidades de que eles dispõem.

Com relação às diferentes formas de intervenção pedagógica no momento da reescrita, temos abaixo, primeiramente, a intervenção em que o professor interfere na produção escrita dos estudantes pesquisados.

(D/P-A)

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor-pesquisador), a partir de uma coletânea de textos distintos, demonstrando conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão.	O objetivo de defender um ponto de vista claro sobre a temática de forma direta ou indireta e, desse modo, tentar convencer o destinatário foi atingido?		
1	-	X	-	X
2	-	-	-	-
8	-	X	-	X
10	-	-	-	-

Quadro 29a: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)

(D/ P-A)

Estudante	O agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo de formas diversas. Este item procurará entender o mecanismo psicolinguístico de planificação	Delimita a questão discutida e, a partir de diferentes teses possíveis, explora os argumentos da tese escolhida, antecipando e refutando teses opostas à sua elaborando para tais contra-argumentos		
1	X	X	X	X
2	X	X	-	X
8	X	X	-	X
10	X	X	X	X

Quadro 29b: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)

(D/ P-A)

Estudante	Há presença de organizadores lógico-argumentativos em função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação?	Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e as vozes das instâncias sociais que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático ?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
1	X	X	X	X	X
2	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X

Quadro 29c: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)

Pela análise dos quadros acima, notamos que, em maior ou menor grau, as produções escritas, nas interações P-A, tiveram aumento de proficiência. Entretanto, vale destacar que a dificuldade maior recaiu sobre as capacidades de ação. Isso pode significar que, dadas as dificuldades de alguns estudantes e apesar das atividades relativas a esta questão na SD, seja necessário maior desenvolvimento do contexto de produção em próximas pesquisas. Assim, temos: 50% de aproveitamento nas capacidades de ação e 100% de aproveitamento nas demais: capacidades discursivas e lingüístico-discursivas. Adiante, segue análise das interações A1-A2.

(D/ A1-A2)

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor-pesquisador), a partir de uma coletânea de textos distintos, demonstrando conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão.		O objetivo de defender um ponto de vista claro sobre a temática de forma direta ou indireta e, desse modo, tentar convencer o destinatário foi atingido?	
3	X	X	X	X
6	-	X	-	X
9	-	X	-	X

Quadro 30a: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

(D/ A1-A2)

Estudante	O agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo de formas diversas. Este item procurará entender o mecanismo psicolinguístico de planificação		Delimita a questão discutida e, a partir de diferentes teses possíveis, explora os argumentos da tese escolhida, antecipando e refutando teses opostas à sua elaborando para tais contra-argumentos	
3	X	X	X	X
6	-	X	X	X
9	X	X	X	X

Quadro 30b: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

(D/ A1-A2)

Estudante	Há presença de organizadores lógico-argumentativos em função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação?		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e as vozes das instâncias sociais que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
3	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X
9	X	X	X	X	X	X

Quadro 30c: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

Pela análise dos quadros acima, podemos observar que os estudantes responderam, satisfatoriamente, a 100% das questões propostas para reescrita, neste tipo de intervenção. Conseqüentemente, não houve um item em que os estudantes tiveram maior ou menor

dificuldade. Ou seja, as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas foram atingidas igualmente. Adiante, mostramos resultados em que a intervenção foi a A-A.

(D/ A-A)

Estudante	Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor-pesquisador), a partir de uma coletânea de textos distintos, demonstrando conhecimentos dos fatos que cercam o tema em discussão.		O objetivo de defender um ponto de vista claro sobre a temática de forma direta ou indireta e, desse modo, tentar convencer o destinatário foi atingido?	
4	X	X	X	X
5	X	X	X	X
7	-	X	-	X

Quadro 31a: Resultados das interações A-A

(D/ A-A)

Estudante	O agente-produtor poderá planificar o circuito argumentativo de formas diversas. Este item procurará entender o mecanismo psicolingüístico de planificação		Delimita a questão discutida e, a partir de diferentes teses possíveis, explora os argumentos da tese escolhida, antecipando e refutando teses opostas à sua elaborando para tais contra-argumentos	
4	X	X	-	X
5	X	X	X	X
7	X	X	-	X

Quadro 31b: Resultados das interações A-A

(D/ A-A)

Estudante	Há presença de organizadores lógico-argumentativos em função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação?		Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e as vozes das instâncias sociais que servem de avaliação de aspectos do conteúdo temático ?		Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?	
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X

Quadro 31c: Resultados das interações A-A

Novamente, temos produções escritas em que 100% dos estudantes atingiram as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas.

Tipos de capacidade	Intervenção P-A	Intervenção A1-A2	Intervenção A-A
Capacidades de ação	50%	100%	100%
Capacidades discursivas	100%	100%	100%
Capacidades lingüístico-discursivas	100%	100%	100%

Quadro 31d: resultados das formas interativas de intervenção pedagógica.

Pelo exposto, ficou nítida que são necessárias intervenções distintas nas produções dos estudantes, tais como as expostas nesta tese: P-A; A1-A2; A-A, inclusive como forma de o docente não se sobrecarregar com avaliações das produções escritas. Por outro lado, adotando o construto teórico do ISD, faz-se necessário avaliar as três capacidades envolvidas: adequação da produção ao contexto de produção (capacidades de ação), capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.

Acreditamos, desse modo, retomando nossos pressupostos teóricos, que a lista de constatações, na literatura suíça “grille de contrôle”, pode suprir a lacuna deixada pelas outras formas de intervenção. Assim como Ruiz (2001), defendemos o ponto de vista de que para atuar na macroestrutura textual é necessário atuar interativamente com os estudantes.

A correção interativa por meio de listas propiciou, como vimos nesta seção, o trabalho com as capacidades de linguagem: de ação, discursivas e, por fim, as capacidades lingüístico-discursivas exigindo do professor-pesquisador postura dialógica. Com as listas de controle aliadas às SDs, é possível propiciar aos estudantes escrever numa situação de comunicação delimitada o que favorece, a nosso ver, a intervenção no gênero em produção e a construção, como diz Geraldi (1995), de ressignificações. A lista, retomando Bain & Schneuwly (1993), estimula a autocrítica do estudante e estes antecipam e compreendem melhor sob quais critérios serão avaliados.

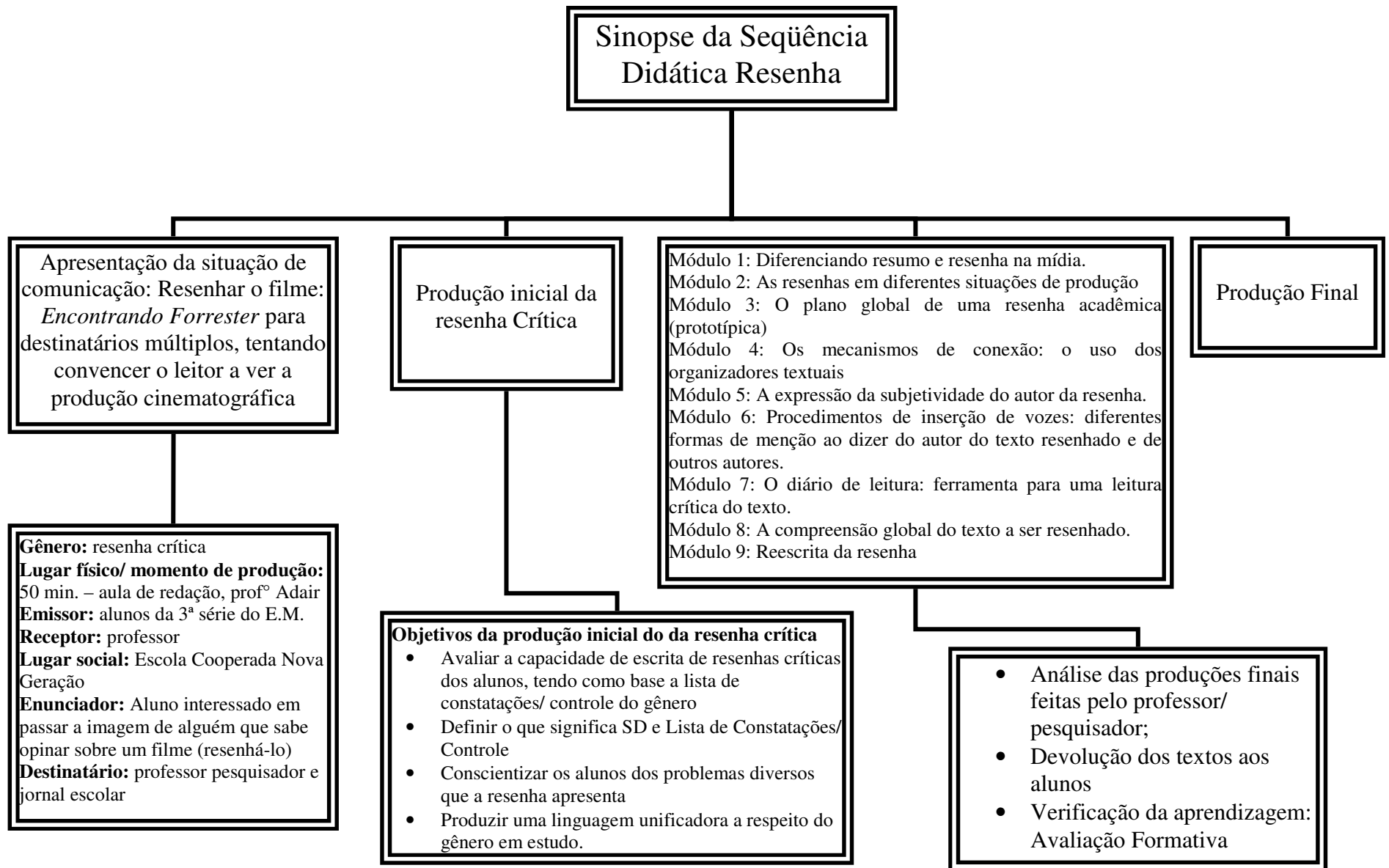
7 A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA APLICADA EM SALA DE AULA: ENGENHARIA DIDÁTICA E ANÁLISES: RESENHA CRÍTICA

“ ‘Escrever’ existe por si mesmo? Não. É apenas reflexo de uma coisa que pergunta. (...) Escrever é uma indagação. É assim:?”

Clarice Lispector

Neste capítulo, apresentaremos, como nos antecedentes, as análises referentes à resenha crítica. Para tal, apresentaremos tabelas explicativas do percurso em sala de aula. A. Na primeira, apresentamos o percurso da SD na sala de aula. Na segunda, constam o número/nome do módulo, a data de sua aplicação e, por fim, seu objetivo principal. Na terceira, dividimos, esquematicamente, as questões que farão parte da lista de constatações. Na quarta e quinta tabelas, apresentamos a lista de constatação/ controle do gênero em análise¹⁶¹. Como nos capítulos 4 e 5, houve três distintas maneiras de proceder à refacção. Na primeira, o professor-pesquisador faz a intervenção no texto do estudante, doravante (P-A). Na segunda, o próprio aluno, a partir da lista de constatações, faz a refacção (A-A). Na terceira (A1-A2), sentados em dupla, um estudante faz apontamentos na produção do outro estudante. Pretendemos averiguar se, mudando-se a forma de intervenção, mudam-se os resultados. Dessa maneira, antes de cada análise, apresentam-se, por meio das siglas, o gênero e a forma de intervenção supracitada.

¹⁶¹ As listas de constatações/controle sobre resumo e resenha foram ampliadas a partir da ficha de auto-avaliação das respectivas seqüências (resumo/resenha). Assim como a equipe de Genebra o faz, chamamo-la Lista de Constatações/Controle. Com relação à dissertação, a lista de constatações foi produzida pelo professor-pesquisador, a partir do que foi desenvolvido em sala de aula na respectiva SD.



Quadro 32: Sinopse da Seqüência Didática Resenha

Gênero Resenha Crítica/Nomes dos módulos.	Número do módulo	Data da aplicação em sala de aula	Objetivo do módulo ¹⁶²
Apresentação da situação de produção e escrita da 1ª versão	-	20/03/2006	Delimitar as capacidades de que os alunos dispõem e orientar a SD.
Diferenciando o resumo da resenha crítica na mídia	1	21/03/2006	Confrontando vários textos, pretende-se diferenciar o resumo de artigo opinativo da resenha crítica
As resenhas críticas em diferentes situações de produção	2	27/03/2006	Estudar as resenhas críticas em vários contextos de produção. Inculir no estudante a necessidade de levar em consideração que está escrevendo para seu professor, que, por sua vez, conhece o filme.
O plano global de uma resenha acadêmica (prototípica)	3	28/03/2006	“Compreender o plano textual global de uma resenha acadêmica. (plano geral do texto)”
Os mecanismos de conexão: o uso dos organizadores textuais	4	28/03/2006	Pretende-se estudar os mecanismos de conexão (organizadores textuais) e seus objetivos, entre eles, o de guiar o leitor.
A expressão da subjetividade do autor da resenha	5	28/03/2006	Destacar formas de polidez do gênero e revelar modos diferentes de apreciação do resenhador.
Procedimento de inserção de vozes: diferentes formas de menção ao dizer	6	04/04/2006	Destacar procedimentos de inserção de vozes. Sobretudo, estudar diferentes formas de menção ao dizer do autor do texto resenhado e de outros autores.

¹⁶² Estes objetivos são atribuições do professor-pesquisador aos atos de linguagem produzidos pelos autores da seqüência didática.

do autor do texto resenhado e de outros autores			
O diário de leitura: ferramenta para uma leitura crítica do texto	7	04/04/2006	Leitura ativa, dialógica, opinativa a partir de um instrumento didático intitulado “diário de leitura”
A compreensão global do texto a ser resenhado	8	04/04/2006	Objetiva estudar neste módulo o plano global do texto (capacidade discursiva, cf cap.2)
Revisão (oral) feita pelo professor-pesquisador e exposição da lista de constatações	9	18/4/2006	Discutir, em conjunto com a turma, características peculiares ao gênero resenha
Produção da resenha (reescrita)	10	18/04/2006	Verificar a aprendizagem do gênero, após a SD

Quadro 33: O movimento/objetivos da SD sobre Resenha Crítica na sala de aula.

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

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

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

Quadro 34: As questões motivadoras da Lista de Controle/Constatações

<p>Lista de Constatações/Controle do gênero Resenha Crítica</p> <p>1) Você selecionou as informações prioritárias, de modo que o professor possa avaliar sua compreensão global do texto fílmico? Você está no papel social de enunciador durante a interação. Conseguiu passar a idéia de alguém que leu e compreendeu adequadamente o texto original?</p> <p>2) Você apresenta algumas apreciações sobre o filme Encontrando Forrester? Estas apreciações estão bem evidenciadas por meio de substantivos e adjetivos, por exemplo?</p> <p>3) Seu texto pode ser considerado uma resenha crítica? Há indicações do filme, do diretor, temática e a contextualização?</p> <p>4) Está adequado¹⁶³ ao veículo a ser publicado, isto é, jornal da escola?</p>
--

¹⁶³ Estamos entendendo como adequado ao suporte a resenha crítica que atende a totalidade (ou quase) das características que constam em nossa lista de Constatações/ controle. Além disso, o interlocutor, no momento de leitura do texto, deve estar diante de um exemplar de resenha claro e que trata dos aspectos prioritários do texto fílmico.

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

Quadro 35: A lista de Controle/Constatações sobre gênero resenha crítica

Gênero	Resenha Crítica
Objetivos	a) Enviar texto para destinatário múltiplo (leitores do jornal e professor; b) Fazer o público eventual do jornal tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme e, assim, tentar convencê-lo a assistir à produção.
Planificação	a) Apresentação global do filme (nome, diretor, atores principais, ano, etc.). Em seguida, apresentação das partes consideradas prioritárias com opiniões do aluno-resenhador. ¹⁶⁴ b) Indicação dos espectadores interessados na temática e, sobretudo, possível contribuição ao expectante. c) Há coerência com as informações do texto-base? É uma resenha crítica?

¹⁶⁴ As três partes supracitadas podem estar mescladas, isto é, elas não precisam estar demarcadas radicalmente.

Coesão e mecanismos de textualização	a) Presença de organizadores lógico-argumentativos como: <i>já que</i> , <i>porque</i> etc. marcando a função de segmentação, empacotamento, encaixamento e ligação.
Vozes	a) Trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base: o filme Encontrando Forrester?
Modalização	a) Reconhece e utiliza diversas marcas modais (advérbios, auxiliares, verbos no futuro do pretérito, palavras de valor modal, etc.)?

Quadro 36: Quadro sinóptico das capacidades observadas no gênero resenha crítica.

Texto de partida ou texto-base (T1) ¹⁶⁵	Texto de chegada após a SD (T2) Resenha Crítica
Parâmetros materiais/físicos e socio subjetivos do T1.	Parâmetros materiais/ físicos e socio subjetivos do T2.
<u>Emissor:</u> Pessoa que produz concretamente o texto fílmico: Gus Van Sant <u>Enunciador:</u> Diretor de cinema: Gus Van Sant	<u>Emissor:</u> Adolescente de 15-16 anos. <u>Enunciador:</u> Estudante da 3º Série do Ensino Médio.
<u>Receptor:</u> Qualquer pessoa que tenha “lido/visto” o texto-base (resenhas, sinopses, outdoor) na ocasião de seu “avant premièr” ou em outro suporte qualquer de divulgação de produções cinematográficas. <u>Destinatário:</u> Qualquer pessoa que se interessa pela temática ou que veja filmes.	<u>Receptor:</u> Qualquer pessoa que, eventual e concretamente, leia a resenha crítica. <u>Destinatário:</u> Professor e jornal da instituição escolar (destinatários múltiplos)
<u>Espaço e tempo de produção:</u> Por hipótese, em estúdios de filmagem nos Estados Unidos <u>Lugar social:</u> Mídia impressa; mídia audiovisual	<u>Espaço e tempo de produção:</u> Instituição: COEB, durante 50 minutos, espaço de uma aula de Língua Portuguesa. <u>Lugar social:</u> Instituição de ensino

¹⁶⁵ Estamos entendendo as denominações “texto-base, texto-matriz e texto de partida” como expressões sinônimas; por isso, o seu uso indiferenciado em diversas partes das análises.

<u>Objetivos: (enunciador)</u> convencer seu interlocutor a assistir à produção cinematográfica.	<u>Objetivos (enunciador):</u> informar, emitindo suas próprias opiniões, para um leitor que não tenha assistido à produção..
---	---

Quadro 37: o contexto de produção do gênero resenha crítica

01

Primeira Produção (RC/ A1-A2): Do subúrbio ao estrelato	Lista de Constatações	Capacidades presentes não-presentes
<p>Uma boa opção de filme é o drama “Encontrando Forrester” do diretor Gus Van Sant, o mesmo do indescritível sucesso “Gênio Indomável”. O filme foi muito aclamado pela crítica tendo três indicações ao Oscar, dos quais Murray Abraham, que interpreta o amargo professor Robert Crawford, ganhou como melhor ator coadjuvante.</p> <p>Integrando o elenco tem-se Sean Connery como lendário escrito William Forrester e Rob Brown interpretando Jamal Wallace, um adolescente de 16 anos residente do Bronx, um bairro carente e violento de Nova York.</p> <p>Forrester é um escritor que fica famoso após a edição de seu único livro “Pouso em Avalon” mas, que, por razões pessoais e a influente morte do irmão fazem-no ficar trancafiado em seu apartamento,</p>	<p>1-Selecionou as informações essenciais. Passou a idéia de quem leu e compreendeu o filme.</p> <p>2- Há várias apreciações, como: <i>aclamado, indescritível, violento, frustrante, carente, et.c</i></p> <p>3- É uma resenha crítica, mesmo não atendendo a todos os itens da lista.</p> <p>4-Adequado parcialmente, já que não possui todas as suas características.</p> <p>5- Há poucos organizadores lógicos. Entretanto, as relações lógico-semânticas estão bem marcadas.</p> <p>6- Não há polidez nem acusações</p> <p>7-Não há expressões na 1ª pessoa, garantindo maior veracidade ao texto.</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público eventual tomar conhecimento da questão tratada e tenta convencê-lo a ver o filme.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Há apresentação dos dados descritivos mais importantes do texto fílmico, além das partes mais importantes do filme culminando na opinião do estudante.</p> <p>b) Não indica expectadores potenciais, mas apresenta a contribuição ao espectador.</p> <p>c) É uma resenha crítica coerente com o conteúdo temático do filme.</p> <p>Quanto à Textualização</p>

<p>intrigando um grupo de jovens que começam a criar especulações sobre eles. Dentre eles encontramos Jamal, um rapaz negro, sem condições financeiras que inibe um fabuloso talento para a escrita, não vendo nenhuma chance para uma vida melhor nos estudos por não ter oportunidade. Após um frustrante encontro, os dois começam a se encontrar e o escritor ajuda a desenvolver o brilhantismo do adolescente, que acaba de ganhar uma bolsa na escola Maillor, onde apenas excelentes alunos estudam. Lá ele tem que enfrentar o preconceito e as provocações do professor Crowford inconformado pelo fato de o bolsista, negro, do subúrbio, ser tão talentoso.</p> <p>É um filme que transmite questões discutidas até hoje na sociedade e, que vale a pena ser visto pela lição de vida demonstrada, em que nunca deve-se desistir dos sonhos, mas sim, batalhar para que o mesmo torne-se realidade.</p>	<p>8- Não há retomadas nominais do nome do diretor, etc. Há apenas uma retomada no nome do filme (<i>Encontrando Forrester- Forrester</i>). Há repetição do termo “filme”.</p> <p>9-Não há verbos tradutores das ações.</p> <p>10- Poucos desvios. Como exemplo, desvio de colocação pronominal no trecho final (“em que nunca deve-se”, quando o correto seria “em que nunca se deve”). Problema de concordância verbal no 3º parág. “começam” em vez de começa”</p>	<p>a) Prevaecem organizadores em função de encaixamento e de ligação (<i>mas, e, como, que</i> etc.).</p> <p>b) Aparece apenas a voz do aluno-expositor e não há presença de outros recursos polifônicos.</p> <p>c) Presença de modalização deôntica no último parágrafo: “...nunca deve-se...” mostrando o conteúdo como sendo da obrigação social, do direito: o de não desistir dos sonhos.</p>
---	---	--

<p>Reescrita (RC/ A1-A2): Mais do mesmo, porém com muito mais sucesso</p>	<p>Lista de Constatções</p>	<p>Capacidades presentes e não-presentes</p>
<p>Uma boa opção de filme é o drama “Encontrando Forrester” do diretor Gus Van Sant, o mesmo do</p>	<p>1- As informações demonstram capacidade de leitura e compreensão do</p>	<p>Quanto ao contexto de produção: a) Envia texto para</p>

<p>indescritível sucesso “Gênio Indomável”. O filme foi muito aclamado pela crítica tendo três indicações ao Oscar, dos quais Murray Abraham, que interpreta o amargo professor Robert Crowford, ganhou como melhor ator coadjuvante.</p> <p>Integrando o elenco tem-se Sean Connery como o lendário escrito William Forrester e Rob Brown interpretando Jamal Wallace, um adolescente de 16 anos residente do Bronx, um bairro carente e violento de Nova York. Com esses personagens, Sant já apresenta os ingredientes para o sucesso do filme.</p> <p>Forrester é um escritor que fica famoso após a edição de seu único livro “Pouso em Avalon” mas, que, por razões pessoais, fazem-no ficar trancafiado em seu apartamento, intrigando um grupo de jovens que começam a criar especulações sobre ele. Dentre eles encontramos Jamal, um rapaz negro, sem condições financeiras que inibe um fabuloso talento para a escrita, não vendo chance para mudar de vida nos estudos por não ter oportunidades.</p> <p>O diretor se utiliza da velha história do garoto negro,</p>	<p>texto fílmico.</p> <p>2- Há diversas opiniões na resenha reescrita (<i>indescritível, aclamado, amargo, lendário, carente e violento, etc.</i>).</p> <p>3-É exemplar de resenha crítica</p> <p>4-Perfeitamente adequado ao suporte.</p> <p>5- Relações lógico-semânticas mais bem evidenciadas (<i>mas, porém, para que</i>). Além disso, outras relações estão implicitamente marcadas.</p> <p>6- Apresentou “falhas/críticas”, mas foi polido. Conferir 3º, 4º e 5º parágrafos.</p> <p>7-Não há expressões subjetivas, o que garante maior credibilidade ao escrito.</p> <p>8- Há retomadas lexicais interessantes, como em: (<i>Encontrando Forrester-Forrester; Gus Van Sant-Sant- Van Sant; Gus van Sant- o diretor; Jamal Wallace-Jamal</i>).</p> <p>9-Há verbos tradutores: <i>transmite, interpreta.</i></p>	<p>destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da questão discutida e convence o público a vê-lo.</p> <p>Quanto à Planificação:</p> <p>a) Planifica conforme modelo didático: aspectos descritivos nos parágrafos 1º e 2º e conteúdo temático entremeado de opiniões do resenhador.</p> <p>b) Não há indicação dos eventuais expectadores, mas, por outro lado, há uma espécie de “embrião” das contribuições aos expectadores. (cf. último parágrafo).</p> <p>c) É um exemplar de resenha crítica coerente com o texto fílmico base.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Mantêm-se, na 2ª versão, organizadores por encaixamento e por ligação (<i>e, como, mas, que, assim como, etc.</i>). Aparece na 2ª versão o balizamento, marcando fases da seqüência</p>
---	---	---

<p>discriminado e injustiçado para criar o drama principal da obra, assim como fez em seu outro sucesso “Gênio Indomável”, aprofundando-se sempre nos traumas das personagens, um recurso já muito explorado.</p> <p>Após um frustrante encontro, o escritor ajuda a desenvolver o brilhantismo do adolescente que acaba de ganhar uma bolsa na escola Maillor, onde apenas ricos e excelentes alunos estudam. Lá, além de ter que enfrentar o preconceito e as provocações do professor Crawford, conformado pelo fato de um bolsista negro e do subúrbio ser tão talentoso, ele ainda envolve-se com uma garota rica e filha de um dos diretores da escola. É um romance típico de conto de fadas em que o pobre e o rico têm que lidar com obstáculos impostos pelo preconceito e pela sociedade. Porém, o romance não é desenvolvido por Van Sant, voltando ao relacionamento de amizade verdadeira constituída por Forrester e Wallace.</p> <p>Mesmo com todos os clichês encontrados no filme e pelo roteiro pouco inovador de Sant, o filme não deixa de ser interessante e com</p>	<p>10- Desvios de concordância e colocação pronominal permanecem. No 2º parág. “começam” em vez de começa; no 4º parág. “ainda envolve-se” em vez de ainda se envolve.</p>	<p>(porém).</p> <p>b) A vezes são distinguidas em vários momentos da 2º versão. Por exemplo: “O diretor se utiliza...” “...o escritor ajuda...”.</p> <p>c) Modalizações várias: “...tem que lidar...”, “... não deixa de ser...” e “podem esconder...” As duas primeiras são avaliações do conteúdo temático apoiadas nos valores sociais, são deônticas. A terceira, diferentemente, é pragmática em relação à ação (poder esconder) atribuindo-lhe uma restrição/intenções.</p>
--	--	---

<p>conteúdo, apresentando as questões polêmicas vistas em nossa sociedade, onde a falta de oportunidade às pessoas carentes podem esconder talentos brilhantes como o de Jamal.</p>		
---	--	--

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

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

Com relação ao contexto de produção, todos os itens (enviar texto para destinatário múltiplo, fazer o público tomar conhecimento da questão) são atendidos. O estudante também demonstra mais facilidade de planificar seu texto. No 1º e 2º parágrafos, há apresentação dos dados descritivos; no 3º parágrafo há uma síntese do texto fílmico; no 4º parágrafo, crítica e relação com outra obra do mesmo autor; no 5º parágrafo, aparecem outras apreciações mescladas à trama do T1 (filme); e, por fim, no último parágrafo, opiniões mescladas à indicação de telespectadores. Na planificação da 2ª versão, aparecem mais opiniões e detalhes do enredo do T1. Com relação aos mecanismos de textualização, merece

destaque a presença de encaixamento/ligação como forma de utilização de organizadores textuais, além do destaque à distinção das vozes, não-presentes na 1º versão.

02

<p>Primeira Produção: (RC/P-A): As faíscas da escrita lançadas no cinema</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes e não-presentes</p>
<p>“Encontrando Forrester” é a prova concreta de que a premissa para a excelência é a simplicidade. Filme dirigido pelo prestigiado Gus Van Sant (“Uma mente Brilhante”) apresenta questões curiosas como o estabelecimento de vínculos co-relacionados ao preconceito racial e social.</p> <p>Trata-se da história de Jamal Wallace (Rob Brown), adolescente negro que mora em um bairro da periferia de Nova York, e William Forrester (Sean Connery) um escritor que há anos vive enclausurado em seu apartamento. Os destinos desses dois personagens divergentes cruzam-se devido a uma paixão em comum: a escrita. Forrester reconhece o potencial do garoto e o faz descobrir que a literatura é a</p>	<p>1-Há seleção de aspectos importantes/prioritárias do filme. Leu e compreendeu bem o original</p> <p>2-Há apreciações, mas não apresenta aspectos negativos.</p> <p>3 É uma resenha, mesmo não atendendo a todos os itens da lista.</p> <p>4- Adequado parcialmente</p> <p>5- Poucos organizadores lógico-discursivos (<i>como, que, devido a.</i>) As relações lógicas estão mantidas implicitamente.</p> <p>6-Não há polidez nem ofensas.</p> <p>7-Não há expressões como “eu acho”, “eu penso”. Entretanto, aparece um trecho em 1º pessoa (“Recomendo...”), no último trecho do texto.</p> <p>8- Não se refere ao diretor e personagens de formas</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da temática desenvolvida, tentando convencê-lo.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Apresenta planificação de acordo com o modelo didático: aspectos descritivos da obra, narrativa das partes principais do texto fílmico e apreciações sobre a produção.</p> <p>b) Há embrião de contribuição aos telespectadores no 1º parágrafo, mas, de outro modo, destina a produção cinematográfica a pessoas de todas as idades.</p> <p>c) Informações coerentes com a produção fílmica.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Pouca utilização de organizadores. Os existentes foram utilizados como</p>

<p>chave de abertura para novos caminhos. Aos poucos, nasce em ambos um sentimento capaz de transpor as grossas barreiras do preconceito, a relação do homem em seu mais alto nível de nobreza, a amizade.</p> <p>Através do roteiro simples, Van Sant consegue dar cores a uma trama inspiradora. Com 3 indicações ao Oscar “Encontrando Forrester” é um filme fácil de assistir que traz a tona uma das deficiências da sociedade, o sistema educacional. Incrivelmente cativante! Recomendo para todas as idades.</p>	<p>diversas.</p> <p>9- Não há verbos tradutores das ações.</p> <p>10-Há poucos desvios gramaticais (ausência de crase na expressão à tona, no último parágrafo).</p>	<p>encaixamento/ligação (<i>como, e</i>).</p> <p>b) Distingue as vozes, mas não utiliza outros elementos polifônicos como aspas, ironia, etc. Ex.: “Van Sant consegue dar...”</p> <p>c) Apresenta uma modalização apreciativa. (<u>“Incrivelmente cativante!”</u>) marcando opinião do agente-produtor, uma modalização deôntica em “... e o <u>faz</u> descobrir...”apresentando o conteúdo como do domínio da obrigação social, modalização lógica em <u>“Trata-se de...”</u>, marcando o mundo objetivo e, por fim, pragmática em “ Van Sant consegue dar...” atribuindo ao personagem restrições, etc.</p>
--	--	--

<p>Reescrita (RC/P-A): A magia da escrita no cinema, reflexão e educação</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes</p>
<p>“Encontrando Forrester”, um exemplo notório de que a premissa para a excelência é a simplicidade. Filme dirigido pelo prestigiado Gus Van Sant (“Gênio Indomável”) apresenta questões curiosas como o estabelecimento de vínculos co-relacionados ao</p>	<p>1-Selecionou as partes principais; demonstra ter lido e compreendido bem o texto fílmico.</p> <p>2-As opiniões estão marcadas por adjetivos,</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da temática desenvolvida, utilizando-se de argumentos para tal.</p> <p>Quanto à Planificação</p>

<p>preconceito racial e social.</p> <p>Trata-se da história de Jamal Wallace (Rob Brown), adolescente negro morador de um bairro da periferia de Nova Iorque, e William Forrester (Sean Connery) um escritor que há anos vive enclausurado em seu apartamento. Os destinos desses dois personagens divergentes cruzam-se devido a uma paixão em comum: a escrita. Forrester reconhece o potencial do garoto e o faz descobrir que a literatura é a chave de abertura para novos caminhos. Van Sant destaca a relação mestre-aprendiz, o que acarreta certa reflexão sobre a atual situação do sistema educacional. O entrosamento professor-aluno essencial para o progresso da educação.</p> <p>Roteiro simples e envolvente. Embora, como em todo filme hollywoodiano, marcado por clichês como a paixão entre a mocinha branca e rica e o menino pobre e negro, há tempos não se encontrava na telona uma obra não só informativa, mas que também traz a tona os déficits da sociedade. Instiga o telespectador a formar uma opinião acerca do mundo.</p>	<p>substantivos. Por ex.: <i>excelência</i>, <i>simplicidade</i>, <i>essencial</i>;</p> <p>3-É um exemplar de resenha crítica que atende a todos os itens da SD e da Lista de Constações</p> <p>4- Adequado.</p> <p>5-Organizadores textuais bem marcados (<i>embora, como, mas</i>). Sobretudo, as relações lógicas estão marcadas implicitamente.</p> <p>6- Apontou críticas e foi polida (roteiro simples e envolvente; marcado por clichês)</p> <p>7- Continua adequado este item. As marcações impessoais dão mais credibilidade ao texto. Retirou a 1º pessoa da versão anterior</p> <p>8-Coesão nominal bem marcada. Por ex.: (William Forrester, Forrester).</p> <p>9-Há verbos tradutores das ações do diretor</p>	<p>a) Planificação de acordo com o modelo didático: elementos descritivos, narração das partes mais importantes e opiniões do agente-produtor.</p> <p>b) Apresenta como destinatário da obra um interlocutor universal e, sobretudo, apresenta as contribuições aos expectantes no 1º parágrafo (“...apresenta questões curiosas como o estabelecimento...”</p> <p>c) Resenha Crítica coerente com o T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Presença de organizadores na função de encaixamento e de ligação (<i>e, devido a, como, mas também</i>) e Demarcação (<i>embora</i>), marcando fases de uma seqüência argumentativa.</p> <p>b) Há distinção das vozes do autor empírico e as vozes do diretor da produção cinematográfica.</p> <p>c) Mantém as mesmas modalizações da versão anterior: “Incrivelmente...”, “...faz descobrir...”, “Trata-se de...” “...e instiga o telespectador a formar...” , (Pragmática) atribuindo ao agente capacidades de ação.</p>
--	--	--

Incrivelmente cativante!	(<i>apresenta, destaca</i>).	
Recomendado para todas as idades.	10-Foram notados poucos desvios gramaticais: “devido uma paixão” (em vez de devido a uma paixão), traz a tona (em vez de à tona).	

A 2ª versão, de um lado, consegue transmitir ao público geral (portanto, que não conhece o filme resenhado) aspectos fundamentais do filme. Sobretudo, o estudante é persuasivo e proficiente no gênero resenha crítica. Por outro lado, sumarizou as partes essenciais do filme, argumentou em sua defesa, além de apontar aspectos negativos, como convém ao gênero. Além disso, (cf. modelo didático da resenha), os estudantes, de uma forma geral, procuraram trazer à tona outra produção do mesmo diretor: *Gênio Indomável*. Nesta produção não houve uma preocupação do estudante em marcar as diferentes partes do filme (início, meio e fim). A nosso ver, deve-se isso à exigüidade espacial ou, por outro lado, por marcar, ainda que sumariamente, o conteúdo de forma global. A série coesiva referente ao próprio objeto da resenha alterna-se: o roteiro simples, o filme. Há poucas retomadas desse tipo. Assim, a 2ª produção é mais completa, no que diz respeito à Lista de Constatações, nos itens 2,3,4,6,7,8,9. Ou seja, de forma hipotética, podemos mencionar os benefícios da SD e da Lista de Constatações como elemento regulador da aprendizagem, que sintetiza os principais objetivos trabalhados na SD.

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

Estão bem marcadas as vozes. Conforme Machado (2003) destaca em sua análise, faz-se necessário marcar bem nitidamente as vozes do autor da obra original e as vozes do

estudante. Assim, na passagem “há tempos não se encontrava na telona uma obra não só informativa, mas que também traz à tona os déficits da sociedade” faz-se ressoar a voz do estudante emitindo seu juízo de valor. As modalizações, como se pôde ver no momento de análise, permanecem as mesmas da 1ª versão.

03

Primeira produção (RC/A1-A2): Uma luz no Bronx	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>Encontrando Forrester (Finding Forrester, 2000), narra a comovente relação entre Forrester, um talentoso escritor recluso (Sean Connery) e um brilhante jovem negro e pobre, Jamal Wallace (Rob Brown). Indicado a três Óscares, levou a estatueta de melhor ator coadjuvante com Robert Crawford, interpretando soberbamente um arrogante professor da escola Maillor Calow.</p> <p>Nas mãos do diretor Gus Van Sant, a trama ganha forma. O subúrbio é retratado detalhadamente, mostrando desde a escola pública e a minúscula casa à precária quadra de basquete. Van Sant também enfoca a omissão de Wallace quanto a sua capacidade intelectual, para</p>	<p>1- Selecionou informações essenciais, demonstrando leitura e compreensão do texto.</p> <p>2- Há diversos elementos que marcam a opinião, tais como: <i>talentoso, recluso, brilhante, soberbamente, cativa, etc.</i></p> <p>3- É uma resenha. Este exemplar, já na 1ª versão, apresenta-se bem caracterizado por seus elementos</p> <p>4- Já está adequado ao veículo/suporte.</p> <p>5- As relações lógicas estão bem marcadas, seja implícita seja explicitamente.</p> <p>6-Não há críticas ao filme. Nos comentários positivos, foi polido.</p> <p>7- Não há expressões subjetivas, tais como: eu</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a)Envia texto para destinatário múltiplo.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento da temática e o convence a vê-lo.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Planifica de acordo com o modelo didático e acrescenta um elemento novo (a sedução ao público leitor): 1º parágraf. aspectos descritivos do filme; 2º e 3º mistura da trama do filme com apreciações pessoais; no 4º procura seduzir o público leitor a ver a produção cinematográfica.</p> <p>b) Não apresenta indicação de espectadores nem sua respectiva contribuição.</p> <p>c) Resenha crítica coerente com o T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Organizadores textuais pouco utilizados (e), os</p>

<p>não ser excluído por sua turma.</p> <p>Entretanto, o que cativa nesse longa é a relação professor-aluno protagonizada por Forrester e Wallace, a qual o escritor ensina o jovem a desenvolver seu talento literário e se tornar um grande escritor.</p> <p>Nessa trama, o diretor estrangeiro, mostra o que tem de melhor, conduzindo com maestria um roteiro que tenha tudo para vingar. E vingou. Quanto ao final? É ver para conferir.</p>	<p>penso, eu acho.</p> <p>8- Há relações anafóricas explicitamente marcadas em relação ao diretor; ao personagem Jamal Wallace, etc.</p> <p>9- Há verbos traduzindo as ações: <i>mostra, enfoca</i>, etc.</p> <p>10- Há apenas um desvio gramatical relativo à utilização da vírgula, no 1º período.</p>	<p>existentes estão na função de ligação e o “Entretanto” marcando fases de uma seqüência.</p> <p>b) Há distinção das vozes (aluno expositor e diretor do filme).</p> <p>c) Há modalização apreciativa em duas passagens marcadas pelos advérbios soberbamente (1º parág.) e detalhadamente (2º parág.).</p>
--	--	--

Reescrita (RE-A1-A2): Uma luz no Bronx	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
<p>Encontrando Forrester (Finding Forrester, 2000) narra a comovente relação entre Forrester, um talentoso escritor recluso (Sean Connery) e um brilhante jovem negro e pobre, Jamal Wallace (Rob Brown). Indicado a três Oscars, levou a estatueta de melhor ator coadjuvante com Robert Crawford, interpretando soberbamente um arrogante professor da escola Maillor</p>	<p>1- As informações mantêm-se essenciais e demonstra capacidade de leitura/compreensão.</p> <p>2- Há diversas opiniões evidenciadas por adjetivos, substantivos, advérbios e verbos, tais como: <i>talentoso, recluso, brilhante, soberbamente, minúscula</i>, etc.</p> <p>3- É um exemplar do gênero resenha crítica.</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Envia texto para múltiplos destinatários.</p> <p>b) Argumenta em favor da produção cinematográfica tentando convencer os espectadores, faz o público leitor tomar conhecimento da temática desenvolvida.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Planifica conforme modelo didático, acrescentando nesta 2º versão um parágrafo</p>

<p>Calow.</p> <p>Nas mãos do diretor Gus Van Sant, a trama ganha forma. O subúrbio é retratado detalhadamente, mostrando desde a escola pública e a minúscula casa à precária quadra de basquete. Van Sant também enfoca a omissão do estudante quanto a sua capacidade intelectual, para não ser excluído por sua turma.</p> <p>Entretanto, o que cativa nesse longa é a relação professor-aluno protagonizada por William e o jovem negro, a qual o escritor ensina o jovem a desenvolver seu talento literário e se tornar um grande escritor.</p> <p>O filme, entretanto, peca pelo fato de cair no velho clichê: jovem negro carente que encontra branco e se dá bem na vida. Todavia, o deslize não tira o brilhantismo presente no longa.</p> <p>Nessa trama, o diretor estrangeiro, mostra o que tem de melhor, conduzindo com maestria um roteiro que tenha tudo para vingar. E vingou.</p>	<p>4- Adequado ao suporte.</p> <p>5-As relações lógico-semânticas estão marcadas implicitamente. Há, por outro lado, elementos explícitos, tais como: <i>entretanto, que (relativo), todavia.</i></p> <p>6-É polido e evita agressões, demonstrando neutralidade emocional.</p> <p>7-Não há expressões em 1ª pessoa, o que dá-lhe maior veracidade.</p> <p>8- Há relações anafóricas explicitamente marcadas em relação ao diretor; ao personagem Jamal Wallace, etc. Exemplo: Gus Vant Sant- Vant Sant-diretor.</p> <p>9-As ações estão bem marcadas: <i>ganha forma, enfoca, mostra.</i></p> <p>10- Não há desvios gramaticais</p>	<p>mostrando aspectos negativos do filme.</p> <p>b) Não aparece indicação do interlocutor ou tampouco, contribuições.</p> <p>c) Exemplar de resenha crítica coerente com o enredo do T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos na função de encaixamento/ligação (e, entretanto). Há outro “entretanto” e “todavia” marcando fases de uma seqüência, por isso, balizamento/demarcação.</p> <p>b) Vozes distintas: “...o que cativa nessa produção é a relação professor-aluno” voz do aluno diferenciada da voz do autor/diretor</p> <p>c) Há presença de modalizações apreciativas marcadas pelo uso dos advérbios soberbamente e detalhadamente.</p>
--	--	---

Quanto ao final? É ver para conferir		
--------------------------------------	--	--

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

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

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

04

Primeira Produção (RC/A-A): Inteligência acima de tudo	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não-presentes
A inteligência na hora de escolher um tema para o seu filme fez com que Gus Van Sant e sua obra recebessem 3 indicações ao	1-Selecionou informações importantes, demonstrando capacidade de leitura e de escrita do texto fílmico.	Contexto de Produção a) Envia texto para destinatário múltiplo. b) Faz o público leitor

<p>Oscar e ganhassem a estatueta de Melhor Ator Coadjuvante, com a interpretação de Murray Abraham no papel de um professor que afronta Jamal. O drama criado é dirigido por Van Sant, tem como personagens principais William Forrester um hábil escritor, mas que não teve sucesso em sua carreira e Jamal Wallace um jovem negro que é dono de habilidades incríveis para a escrita e o basquete.</p> <p>O filme conta a história de dois homens que não se conhecem, mas que através de uma habilidade em comum, a escrita, acabam amigos. Jamal vivia em um bairro pobre de Nova York, tinha como hábitos a escrita e o basquete. Certo dia em uma aposta com os amigos acaba conhecendo Willian, que após algumas brigas começa a ajudar o jovem na escrita. Isso muda o rumo de sua vida.</p> <p>Em um concurso de bolsas de uma escola particular, Jamal é insentivado por William para participar. O jovem está relutante em participar, mas acaba aceitando e com um desempenho excelente, consegue ingressar na</p>	<p>Por outro lado, apresentou duas incoerências em relação ao T1</p> <p>2- Há opinião em alguns momentos do texto, sendo estas opiniões marcadas pelo uso de adjetivos e substantivos abstratos (“muito bem <u>produzida</u>”; “mostra como é <u>positiva</u> essa <u>união</u>”, “...<u>inteligência</u> na hora...”).</p> <p>3- É uma resenha crítica deficitária em sua 1ª versão. 4- Adequado parcialmente</p> <p>5-Há o uso do repetitivo dos conectivos “mas” e “que”. No geral, os organizadores estão implícitos.</p> <p>6-Não há agressão nem polidez. Não teceu críticas.</p> <p>7-Não há subjetivização. Assim, a resenha fica mais impessoal e tem assegurada a neutralidade.</p> <p>8- Há anáforas, como em: “Gus Vant Sant- Van Sant; Jamal-Wallace-Jamal”. Há ainda retomadas lexicais, como “o filme, o drama, etc”.</p>	<p>tomar conhecimento da temática e instiga-o a assistir à produção.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) 1º parágrafo: dados descritivos do filme; 2º parágrafo longo em que há mistura do enredo com apreciações do resenhador.</p> <p>b) Não há indicação de espectadores, mas, por outro lado, apresenta contribuição a estes mesmos espectadores no 2º parágrafo: “... consegue aliar elementos de diferentes naturezas, que criam a discussão em volta da força de vontade...”</p> <p>c) É uma resenha crítica, mas a produção apresenta incoerências em algumas passagens (por ex. concurso de bolsas), quando se toma em comparação com T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Presença de organizadores por encaixamento/ligação (e, mas, que).</p> <p>b) Vozes distintas. Sabe-se aquilo que é do estudante-resenhador e aquilo que é</p>
--	--	--

<p>escola. Alguns desentendimentos com a turma do basquete e conflitos com professores mostra como é difícil ser um negro dentre muitos brancos. A obra de Van Sant é muito bem produzida, consegue aliar elementos de diferentes naturezas, que criam a discussão em volta da força de vontade demonstrada por Jamal. Esporte e escola mostra como é positiva essa união, podendo melhorar muitas vidas. Essa obra de 132 minutos é uma amostra de pura inteligência.</p>	<p>9-Não há verbos tradutores de ações do autor/diretor.</p> <p>10- Alguns desvios gramaticais. Entre eles, “insentivado”, ausência de vírgulas em algumas passagens, etc.</p>	<p>do diretor Van Sant</p> <p>c) Presença de modalização pragmática no seguinte trecho do 1º parág. “...o seu filme <u>fez</u>...” (1º parág.). A modalização, neste caso, atribui ao agente (diretor do filme) capacidades de ação.</p>
--	--	--

Reescrita (RE/P-A): Inteligência acima de tudo	Lista de Constatações	Capacidades presentes
<p>A inteligência na hora de escolher um tema para o seu filme fez com que Gus Van Sant e sua obra concorressem a três estatuetas e ganhassem o prêmio de Melhor Ator Coadjuvante, com a interpretação de Murray Abraham. O drama é muito bem dirigido pelo próprio autor. William Forrester e Jamal Wallace fazem a dupla de personagens principais.</p> <p>No filme de Van Sant é contada a história de 2 homens que se encontram ao acaso e se</p>	<p>1- Item adequado. O estudante suprimiu passagens incoerentes da versão anterior.</p> <p>“2-Há diversas passagens opinativas, tais como: “muito bem dirigido”, “diamante a ser lapidado”, “emocionante”. As opiniões são marcadas por adjetivos e substantivos abstratos, como “A inteligência na hora...”</p> <p>3- É um bom exemplar de resenha.</p>	<p>a) Consegue enviar texto para destinatários diferentes.</p> <p>b) Faz o público tomar conhecimento do conteúdo temático e o instiga a assistir ao filme.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) No 1º parágrafo aparecem os dados técnicos do filme; no 2º parág, há uma mescla do enredo e pinceladas de opiniões pessoais, como demonstra nosso modelo didático. No</p>

<p>entendem através do conteúdo de uma “ingênua mochila” esquecida por Jamal na casa de William. Ao olhar, por curiosidade, o que havia na mochila do jovem negro, o velho escritor encontra um diamante a ser lapidado e com isso ter um futuro mais digno.</p> <p>Primeiramente, a narração se desenvolve em um bairro suburbano da cidade de Nova York, onde começa o envolvimento entre as duas personagens. Em um segundo instante, após longas e difíceis discussões, o autor já mostra Jamal e Forrester como donos de uma amizade incomum, porém sólida que consegue confrontar os seus opositores, já em nível de vida melhor. Em seguida o autor conclui a obra de forma emocionante, mostrando ao público que com força de vontade muitos, senão todos, os obstáculos podem ser superados.</p> <p>O objetivo do filme é direcionado a um público mais carente, porém com um potencial a ser explorado, que necessita de exemplos para poderem lutar e vencer na vida. Gus Van Sant fez</p>	<p>4-Adequado ao suporte escolar.</p> <p>5- Há organizadores lógicos, tais como: <i>porém, mas</i> e organizadores que conduzem o leitor a compreender as diversas partes da narração: <i>primeiramente, em seguida..</i></p> <p>6-A resenha ainda falha neste quesito: não houve críticas; por isso, não há polidez.</p> <p>7-Evitou a emoção; não há expressões subjetivas.</p> <p>8- Mantêm-se as anáforas da 1ª versão, com relação ao nome do diretor, dos personagens. Exemplo de série isotópica: <i>Gus Vant Sant-o próprio autor-Van Sant-o autor.</i></p> <p>9-Há verbos traduzindo as ações: <i>conclui, faz, se desenvolve, etc.</i></p> <p>10-Pequenos desvios, principalmente no item crase, como em “concorressem à 3 estatuetas”, “direcionado à um público”, “daqui à 10 anos”.</p>	<p>último parág. aparecem mais opiniões e, desta vez, mescladas à conjectura de possíveis interlocutores.</p> <p>b) Há presença do destinatário e possível contribuição no último parágrafo.</p> <p>c) Exemplar de resenha crítica coerente com as informações do T1.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Presença de organizadores lógicos sob a forma de “encaixamento/ligação” (<i>e, mas, porém, que, etc.</i>). Além disso, temos: <i>primeiramente, em um segundo instante, em seguida</i>). Os 1ºs itens marcam a segmentação e os demais marcam fases de uma seqüência.</p> <p>b) As vozes permanecem distintas, tais quais na 1º versão. Presença de aspas para marcar uma ressalva: “ingênua mochila”</p> <p>c) Presença de modalização pragmática no seguinte trecho do 1º parág. “...o seu filme <u>fez...</u>”, tal como na</p>
---	--	---

<p>desse 132 minutos de filme não uma obra para ser esquecida daqui 5 anos, mas sim um diálogo entre a vontade de vencer de Jamal e a vontade de ajudar de William, podendo ser exibida novamente aqui a 10 anos e não terá perdido sua principal característica: a inteligência de quem escreve.</p>		<p>versão anterior. Modalização deôntica em “...os obstáculos podem ser superados.”</p>
---	--	---

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

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

Temos aqui mais um bom exemplar de resenha crítica, a partir dos instrumentos metodológicos aqui utilizados. O estudante, no seu papel social de aluno-especialista, que conhece bem o filme, dirige-se a um público não-especialista tentando convencê-lo a assistir ao filme. Consegue seu objetivo: o público toma conhecimentos de suas partes fundamentais e, sobretudo, é conduzido a ver o filme.

Quanto à planificação, há, no 1º parágrafo, características descritivas da obra, contextualização (principalmente no último parágrafo), apresentação dos conteúdos temáticos abordados e, por fim, a avaliação. Esta é marcada, principalmente pela escolha dos adjetivos, como se pôde ver no item 2 da lista de constatações do gênero resenha. Há, no último parágrafo, o possível público “leitor” da obra, além de um encorajamento, por parte do estudante, a pessoas em geral a superarem seus desafios, como o fez Jamal Wallace. Quanto à textualização, aparecem, pela 1º vez na análise das resenhas críticas, as modalizações

pragmáticas que, para Bronckart (2003, p.352, são mecanismos de explicitação de aspectos da responsabilidade de uma entidade. Neste caso específico, o estudante “atribui responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações de que é o agente, e atribuem a esse agente intenções, razões...” aos protagonistas do filme, principalmente Jamal Wallace. As vozes estão bem marcadas; assim, é possível distinguir quando o estudante fala (ver último parágrafo, como exemplo) e quando é a fala do diretor do filme (2º parágrafo, como exemplo).

05

Primeira versão (RE/A-A): Despertando Forrester	Lista de Constatações	Capacidades presentes e não presentes
<p>Em 2000, Gus Van Sant reúne conhecimento e emoção no filme Encontrando Forrester. O drama de 132 minutos que concorreu à três indicações ao Oscar, deu o prêmio de melhor ator coadjuvante à Murray Abraham, que viveu o professor Robert Crawford.</p> <p>O enredo se desenvolve no Bronx, subúrbio de Nova Iorque. Uma turma de adolescentes negros desafiam um de seus amigos a invadir a casa de Willian Forrester (Sean Connery), o misterioso “janela”. Jamal Wallace (Rob Brown) aceita o desafio, invade a casa, mas ao ser surpreendido, deixa o lugar às pressas e esquece sua mochila</p>	<p>1-Selecionou as informações essenciais do filme. Demonstrou ler e compreender a produção cinematográfica.</p> <p>2- Há apreciações marcadas por substantivos como: <i>conhecimento, emoção.</i></p> <p>3-É uma resenha “em processo de construção”, já que não apresenta vários de seus elementos constitutivos.</p> <p>4-Inadequado, devido às deficiências apresentadas.</p> <p>5- Organizadores lógico-discursivos, em geral, subentendidos. Presença do organizador <i>mas</i> e do relativo <i>que</i>.</p> <p>6-Não é polido, nem</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Envia texto para destinatário múltiplo;</p> <p>b)Faz o público leitor tomar conhecimento da temática desenvolvida, tentando seduzir o destinatário.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Quanto à planificação, o estudante a faz de acordo com nosso modelo didático: 1º parág: dados técnicos do filme; 2º e 3º parág. tratam do enredo e o 4º parág. apresenta opiniões e possível indicação aos espectadores.</p> <p>b) Há indicação dos espectadores, mas não apresenta as contribuições advindas da produção ao espectador.</p> <p>c) Informações coerentes com</p>

<p>com todos seus escritos.</p> <p>A paixão pela literatura fez nascer uma amizade entre o jovem negro e o ermitão. Maillor Callow, uma das melhores escolas da cidade, descobre os talentos intelectuais e esportivos do garoto e lhe oferece uma bolsa de estudos. O filme mostra claramente a adaptação de um negro pobre em uma escola da alta sociedade, com todas as dificuldades e com direito à perseguição do professor de literatura.</p> <p>Uma história envolvente que mescla amizade, cultura, interesses e desperta um desejo incessável de sabedoria. Um excelente filme para quem não gosta de ler começar a gostar.</p>	<p>agressivo. Não há críticas.</p> <p>7- Não há expressões subjetivas, o que lhe garante maior veracidade.</p> <p>8- Há retomadas no que concerne aos elementos em análise: <i>jovem negro-Jamal Wallace-negro pobre; ermitão-William Forrester-janela; o enredo-o filme-o drama.</i></p> <p>9- Há verbos tradutores, como <i>reúne, deu</i>, etc.</p> <p>10- Há poucos desvios gramaticais comprometedores. Como exemplo: uso indevido do acento grave em “à três, à Murray; ausência de vírgula num expressão adverbial: “mas ao ser surpreendido,...”</p>	<p>T1: produção cinematográfica.</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos em função de encaixamento/ligação (mas, e).</p> <p>b) As vozes são distintas. Sabemos que o agente-produtor, no seu papel social, distingue aquilo que é de Gus Vant Sant. “O filme mostra...” e aquilo que é dele próprio, principalmente nos momentos em que ele próprio opina.</p> <p>c) “A paixão pela literatura <i>fez nascer</i> uma amizade entre...”, modalização Pragmática, avaliando o conteúdo temático e atribuindo ao agente causas/capacidades de ação. Há, também, modalização apreciativa em “...claramente a adaptação...”, quando o agente-produtor emite suas opiniões.</p>
--	--	--

<p>Reescrita (RC/A-A): A trama que faz jus às indicações ao Óscar</p>	<p>Lista de Constatações</p>	<p>Capacidades presentes e não-presentes</p>
<p>Em 200, Gus Van Sant reúne conhecimento e emoção no filme <i>Encontrando Forrester</i>. O enredo se desenvolve ao longo de 132</p>	<p>1- Há informações essenciais, de tal modo que o público não-especialista consegue captar sua essência.</p>	<p>Contexto de Produção</p> <p>a) Agente-produtor, no papel de estudante de uma instituição particular de ensino envia texto para destinatários</p>

<p>minutos que fazem jus às três indicações ao Óscar e concedeu a estatueta de melhor ator coadjuvante a Murray Abraham, que viveu o professor Robert Crowford.</p> <p>O enredo tem início no Bronx, subúrbio de Nova Iorque. Uma turma de adolescentes negros desafiam um de seus amigos a invadir a casa de Willian Forrester (Sean Connery), o misterioso “janelinha”. Jamal Wallace (Rob Brown) aceita o desafio, invade a casa e, a partir daí, o telespectador se envolve em uma história que focaliza a paixão pela literatura, o preconceito e as diferenças sociais.</p> <p>Maillor Calow, uma das melhores escolas da cidade, descobre os talentos intelectuais e esportivos de Jamal e lhe oferece uma bolsa de estudos. Durante a adaptação do estudante, o diretor, Gus Vant Sant, faz um relato da perseguição incansável de Crowford pelo garoto, além de deixar subentendido um romance</p>	<p>2- Há apreciações no 1º e 4º parágrafos da resenha. No 1º: “... fazem jus às três indicações...”; No 4º: Encontrando Forrester conseguiu brilho próprio...” dentre outras opiniões.</p> <p>3- É uma resenha crítica</p> <p>4-Adequado ao suporte escolar.</p> <p>5- Apresenta organizadores explícitos como: <i>embora, e</i>. Na verdade, o estudante estabelece relações implícitas entre orações de um mesmo período e entre os períodos.</p> <p>6-Há opiniões favoráveis e desfavoráveis, sendo as últimas presentes no último parágrafo: “Embora outros filmes do autor tenham sido mais trabalhados e menos monótonos...”</p> <p>7-Não há expressões subjetivas. Assim, os comentários feitos ao filme parecem fazer parte dele próprio e não uma opinião de um resenhador.</p>	<p>múltiplos, tais como professor-pesquisador e leitores do jornal.</p> <p>b) Público toma conhecimento dos aspectos prioritários da trama e é persuadido a ver a produção fílmica.</p> <p>Quanto à Planificação</p> <p>a) Tal como na versão anterior, na planificação aparecem aspectos descritivos/ técnicos do filme, partes do enredo e opiniões do estudante, tal como modelo didático.</p> <p>b) Não há indicação de espectadores nem possível contribuição a quem assistir a ele.</p> <p>c) Coerente com T1</p> <p>Quanto à Textualização</p> <p>a) Organizadores lógicos em função de encaixamento/ligação (<i>e, além de</i>) e balizamento do <i>embora</i>.</p> <p>b) Vozes distintas, tal como na versão anterior. Por exemplo, “o diretor Gus Van Sant faz um relato...” e a voz do agente-produtor “...Forrester conseguiu brilho próprio...”</p> <p>c) Modalização apreciativa marcada pelo advérbio</p>
---	--	--

<p>entre o jovem negro e uma garota branca e rica.</p> <p>A trama, em sua essência, é bem parecida com as outras obras do autor. Em <i>Gênio Indomável</i>, Sant relata a trajetória de um rapaz extremamente inteligente que enfrenta problemas para se relacionar. Embora outros filmes do autor tenham sido mais trabalhados e menos monótonos, <i>Encontrando Forrester</i> conseguiu brilho próprio e encantou milhares de pessoa com um enredo de emocionar!</p>	<p>8- Há retomadas lexicais: <i>Gus van Sant- Sant</i>, além de retomadas por expressões nominais definidas. Exemplos: <i>Gus Vant Sant- o diretor-o autor-Sant; Jamal Wallace-Jamal-estudante, jovem negro; Willian Forrester-janelinha</i>,</p> <p>9-Há verbos tradutores, tais como: inicia, se desenvolve</p> <p>10- Não há desvios gramaticais.</p>	<p><i>extremamente</i> em “um rapaz extremamente inteligente que...”.</p>
--	--	---

A 2ª versão do texto é, indubitavelmente, melhor. Dos dez itens constantes na Lista de Constatações, o estudante não dominava os de nº 3,4,6 e 10 (cf. Lista). Na 2º versão, todos os itens estão conforme nossos itens de análise. Rosat, Dolz et Schneuwly(1991), quando também estudaram processos de reescrita a partir de SD, chegaram à conclusão de que, em processos tradicionais de intervenção pedagógica (cremos, correção indicativa, resolutive e classificatória), os estudantes fazem apenas correções de natureza microestrutural. Rosat et all definiram então, que, as SD contribuem para favorecer um olhar mais crítico, instrumentalizando-os, a partir dos módulos didáticos que compõem as SDs, para uma maior capacidade de revisão e reescritura de textos. Entendemos a 1ª produção como uma espécie de andaime por meio da qual os estudantes, após as SDs, podem precisar seus pensamentos, afinar os itens da lista de controle para desenvolver a clareza da expressão. Para a equipe genebrina, se preciso for, é bom haver atividades complementares de escrita (períodos, parágrafos) antes de solicitar-lhes a produção final. Sobre a lista de controle, assim se pronuncia Cassany (2000,p.81), “ la hoja de control sirve de registro y análisis de los errores cometidos en cada escrito. Se trata de una técnica muy minuciosa [...] y que ofrece varias posibilidades didácticas”. Na verdade, esclarece o escritor espanhol, ao se referir à folha/lista

de controles, ela serve para “ establecer el progreso realizado por cada alumno, por la clase, etc y registrar los errores que se repiten y los que se han superado” (p.81) A nosso ver, ao escritor espanhol faltou mencionar que a lista de controle (na nossa acepção) é uma ferramenta metodológica importante para aferir o progresso (ou não) de um estudante sobre um gênero específico. Ou seja, cada gênero deverá possuir a sua lista de constatações. A criação de um contexto de produção adequado, no que diz respeito às atividades de elaboração de resenhas críticas, já tendo sido analisado metade desse corpus, parece-nos favorecida pela produção deste gênero. Ou seja, o fato de se ter de construir um texto que trate de outro com o intuito de divulgar sua temática principal, tentando persuadir o público, faz, a nosso ver, criar o conjunto de parâmetros (objetivo da produção e o papel social do destinatário) que exercem extrema influência na forma de como o texto foi produzido. Assim, este agente dirige-se ao público não-especialista informando-lhe a temática, a contextualização da obra, as suas características descritivas, constituindo, dessa forma, o plano global de uma resenha.

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

7.1 Conclusões do Capítulo

Para facilitar a compreensão do leitor, elaboramos um grande quadro (38) que sintetiza as transformações ocorridas nas versões da produção do gênero resenha crítica, após a SD. Os itens marcados com o símbolo (X) referem-se à presença do critério tanto na versão primeira, antes da SD, quanto na segunda versão, depois da SD. O símbolo (-) significa ausência do elemento analisado. Os quadros 39, 40 e 41 sintetizam as produções escritas, mas, desta vez, o olhar são as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas, respectivamente. Os quadros 42a, 42b e 42c sintetizam e procuram mostrar os resultados da interação entre professor e aluno (P-A). Os quadros 43 a, 43b e 43c sintetizam os dados da interação entre A1 e A2 e, enfim, os quadros 44a, 44b e 44c sintetizam as interações entre alunos (A-A). No 44 d apresentamos os resultados definitivos das interlocuções.

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

Quadro 38: Síntese dos principais resultados obtidos após a Sequência Didática

Contexto de Produção:

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

Quadro 39: Resumo dos resultados obtidos quanto ao contexto de produção da resenha crítica

Planificação

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

Quadro 40: Resumo dos resultados obtidos quanto à planificação da resenha crítica

Textualização

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

4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	X	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	X	X	X
8	X	X	X	X	-	X
9	X	X	X	X	X	X
10	X	X	X	X	X	X

Quadro 41: Resumo dos resultados obtidos quanto à textualização

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

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

No que diz respeito ao 3º item da lista, “o texto pode ser considerado uma resenha crítica”, houve considerável proficiência nas produções escritas na 2ª versão do texto, após os procedimentos metodológicos SD e Lista de Controle/Constatações. Isso nos faz crer na eficácia dos módulos 1, 2 e 3, respectivamente “diferenciando o resumo da resenha na mídia, as resenhas em diferentes situações de produção e o plano global de uma resenha acadêmica”. Ou seja, Machado et al (2004) crêem ser essencial a apropriação das características fundamentais pelo estudante do que seja o gênero resenha, tal como desenvolvido pelos módulos citados, recuperados na Lista de controle. Na 1ª versão das resenhas, 50% delas apresentavam algum tipo de deficiência, sendo todas essas sanadas com os procedimentos SD e Lista de Constatações¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Vale destacar que o referido quesito equivale ao 1º do item Planificação.

Com relação ao 4º item da Lista de Controle, “estar adequado ao veículo a ser publicado”, tivemos melhoria de 60% das produções escritas. Trata-se de uma dificuldade relativa ao contexto de produção, trabalhada nos módulos 2 e 3 da SD sobre resenha. Quanto ao item 5 da Lista de controle, 80% dos estudantes, já na 1ª versão do texto, marcam as relações léxico-semânticas adequadamente, seja explícita ou implicitamente. Na SD, tal quesito foi trabalhado na seção quatro. Este item pertence, dentro do modelo teórico desenvolvido por Bronckart em ATD (2003) para a análise de texto, às capacidades lingüístico-discursivas. A nosso ver, tal item é mais freqüente nas atividades escolares e, por isso, na 1ª versão, a maioria dos estudantes já o dominava. Apoiando-nos no modelo de análise de textos de Bronckart (1985, 2003), no *corpus* analisado houve uma prevalência de organizadores lógicos em função de encaixamento¹⁶⁷ e de ligação, seguida por organizadores intitulados de demarcação/balizamento, os quais marcam fases de uma seqüência e, por fim, empacotamento (ligação das frases numa mesma fase da seqüência). Não notamos presença de organizadores em função de segmentação e, cremos, tal como ocorreu na análise do resumo de artigo opinativo, devido à ênfase dada nos organizadores de nível mais inferior (encaixamento/ligação). Do corpus em análise, 10 produções utilizaram organizadores de encaixamento/ligação, 6 utilizaram organizadores em função de balizamento e 4 de empacotamento.

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

Por outro lado, a seção parece ter influenciado pouco o item seis da lista de controle/constatações “conseguir expressar a subjetividade sem se utilizar da 1ª pessoa...”, conquanto, neste item, dada a freqüência deste gênero em ambiente escolar e dadas as instruções fornecidas aos estudantes em relação ao evitar a 1ª pessoa do singular em textos acadêmicos/opinativos, cremos ser este fato o item mais bem dominado pelo estudante antes da

¹⁶⁷ Tal análise reitera os dados do 1º item do quadro 41, relativo aos mecanismos de textualização.

aplicação da SD. Desse modo, tivemos uma melhoria da ordem de 10% na 2ª versão da produção, já que, na 1ª, 90% dos estudantes já o dominavam. Em relação ao item “evitou a repetição do nome do diretor e do nome do filme, referindo-se a ele por meio de diversos recursos coesivos”, notamos que, já na 1ª versão do texto 80% dos estudantes dominavam o item em análise. Num exercício hipotético, acreditamos que a SD “Resumo de artigo opinativo”, aplicada entre 10/02/2006 e 20/03/2006, pode ter influenciado o domínio deste item, uma vez que a SD sobre Resenha foi aplicada posteriormente, entre 20/03/2006 e 25/04/2006. Ou seja, pode ter acontecido de os estudantes transferirem à resenha conhecimentos já adquiridos no resumo. Além disso, a Lista de Constatações retoma as aprendizagens ocorridas durante a aplicação da SD, porquanto, neste segundo momento, o estudante, em interlocuções distintas, revê/reelabora sua produção.

Com relação ao nono item da lista de constatações “há verbos traduzindo o que o diretor do filme produziu na obra...”, tínhamos 30% apenas de estudantes dominando-o integralmente. Na 2ª versão, 100% dos estudantes atenderam ao quesito. As atividades da seção seis da SD influenciaram sobremaneira a nova produção. Além disso, como afirmado no parágrafo anterior, as atividades relativas à produção do gênero resumo de artigo opinativo podem ter influenciado a produção do gênero resenha crítica. Sobretudo (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), a resenha e o resumo fazem parte do mesmo domínio de comunicação, qual seja, o da transmissão e construção dos saberes/apresentação textual de diferentes formas de saberes, confirmando a tese genebrina de que conhecimentos advindos de um determinado gênero podem ser transpostos a outro do mesmo agrupamento/domínio social de comunicação. Finalmente, com relação ao item gramatical da lista de controle, na 1ª versão não havia estudante dominado integralmente tal critério. Na 2ª versão, temos avanços da ordem de 50%. Mas, tal como assinalado no momento de efetuar as análises do resumo, não houve uma seção para tratar desta dificuldade dos estudantes. Por outro lado, segundo os autores, não é necessário haver um módulo específico para tratar destes fatos lingüísticos, já que tais questões ocorrem à medida que os alunos escrevem, isto é, quanto mais se escreve, mais corre-se o risco de errar, além do fato notório de dificuldades microtextuais fazerem parte de qualquer gênero. Por outro lado, vale ressaltar que o 10º item da lista foi o que atingiu menor proficiência, na 2ª versão.

Em se tratando dos quadros 39 e 40, relativos às capacidades de ação e às capacidades lingüístico-discursivas, os estudantes, em sua maioria, atenderam às solicitações. No item “enviar

texto para destinatário múltiplo”, os resultados repetem as análises contidas na lista de constatações item nº 4. Por isso, não efetuamos comentários que apenas repetem os dados anteriores. Quanto ao item “fazer o público eventual tomar conhecimento da temática desenvolvida pelo filme” e, desse modo, tentar convencer o espectador à assistência deste, tínhamos, já na 1ª produção, 90% dos estudantes proficientes no item. Na 2ª versão, atingimos 100% deles. Os módulos três e cinco contribuíram, indubitavelmente, para o domínio do item. O módulo três trabalha o plano global de uma resenha crítica e, dentro deste, há momentos de apreciações do resenhador; ao passo que no módulo cinco aparecem formas da subjetividade. Quanto ao item da planificação “indicação dos espectadores interessados na temática e possível contribuição ao expectante”, houve apenas 10% de melhoria na 2ª versão do texto. Como hipótese, cremos que as atividades de contextualização na SD não tenham ficado suficientemente claras para os estudantes ou o fato de não haver um módulo específico para tratar desta questão tenha dificultado o domínio do item. A nosso ver, houve atividades esparsas durante a SD, por exemplo, no módulo 3, ao tratar do plano global de uma resenha prototípica. Tal fato pode ter contribuído para a dificuldade evidenciada pelos estudantes, no momento de relacionar a obra com outras do mesmo diretor ou até mesmo apontar contribuições ao expectante. Quanto a haver coerência entre as informações do texto fílmico e a resenha, manteve-se a percentagem de proficiência. A nosso ver, a produção fílmica não requer acentuado esforço de compreensão. Sobretudo, a discussão após o filme (cf. anexos) pode ter ajudado na construção da coerência.

Quanto ao quadro nº 41, relativo aos mecanismos de textualização, “trabalha as diferentes vozes, tais como a do próprio estudante e a do autor empírico do texto-base...” , já constatamos na seção dois deste trabalho que os estudantes demonstram preocupação (observada na 1ª e na 2ª versão do texto produzido pelos estudantes) de marcar as diferentes vozes, ou seja, diferenciar aquilo que é do aluno e aquilo que é do autor da obra. Por hipótese, acreditamos que o referido domínio está associado à necessária separação que deve haver entre estudante/autor da obra fílmica e, por isso, a marcação das diferentes vozes. Evidentemente, o módulo seis da SD mais a retomada posterior na lista de constatações são elementos importantes nesta trama.

No que se refere ao item modalização, apareceram os quatro tipos mencionados por Bronckart no nosso *corpus*. Pela frequência de aparição, temos: modalizações apreciativas, pragmáticas, lógicas e deônticas. As apreciativas, evidentemente, marcaram comentários subjetivos do resenhador frente ao conteúdo temático. Tal marcação ocorreu essencialmente pelo

uso de advérbios modais. As pragmáticas, bastante freqüente no corpus, foram marcadas pelos auxiliares verbais. As lógicas foram marcadas por verbos impessoais, como “trata-se de” (RE-02). Assim como Machado (2003) dissera, as modalizações lógicas expressando dúvida/possibilidade ou modalizações deônticas expressando valores de obrigação social/conformidade com as normas de uso aparecem; mas, de outra forma, estas são atribuídas ao autor da obra resenhada. Isso se confirma em nosso *corpus*. Enquanto exercício hipotético, podemos afirmar, como o fizemos acima, que a freqüência da modalização está ligada ao gênero, dialógico por natureza e, por isso, favorecendo as avaliações dos mundos sociais, objetivos e subjetivos.

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

(R/ P-A)

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

Quadro 42a: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)

(R/ P-A)

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

Quadro 42b: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)

(R/ P-A)

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

Quadro 42c: Resultados das reescritas (Professor-Aluno/P-A)

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

(R/ A₁-A₂)

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

Quadro 43a: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

(R/ A₁-A₂)

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

1	X	X	-	-	X	X
3	X	X	-	-	X	X
8	X	X	-	X	X	X

Quadro 43b: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

R/ A₁-A₂)

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

Quadro 43c: Resultados das reescritas nas interações A1-A2.

Nesta forma de intervenção pedagógica, tivemos 100% de aproveitamento nas capacidades de ação, 77% de aproveitamento nas capacidades discursivas e 88% de aproveitamento nas capacidades lingüístico-discursivas. O item em que os estudantes apresentaram maior dificuldade foi o relativo à apresentação dos interessados na temática desenvolvida e contribuição ao expectante (capacidade discursiva). A seguir, resultados referentes à interação A-A.

(R/ A-A)

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

Quadro 44 a: Resultados das interações A-A

(R/ A-A)

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

	prioritárias com opiniões do aluno- resenhador		expectante.			
4	X	X	X	X	X	X
5	X	X	-	X	X	X
6	X	X	X	X	X	X
7	X	X	X	-	X	X

Quadro 44 b: Resultados das interações A-A

(R/ A-A)

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

Quadro 44 c: Resultados das interações A-A

Na interação A-A, tivemos 100% de aproveitamento nas capacidades de ação, 91% de aproveitamento nas capacidades discursivas e 100% nas capacidades lingüístico-discursivas. Assim, pelos dados obtidos pós-análise, podemos afirmar que não há diferenças substanciais nos resultados, quando tomamos distintas formas de interlocução. A seguir, resultados completos das formas de interação supra-analisadas.

Tipos de capacidade	Intervenção P-A	Intervenção A1-A2	Intervenção A-A
Capacidades de ação	83%	100%	100%
Capacidades discursivas	88%	77%	91%
Capacidades lingüístico-discursivas	100%	88%	100%

Quadro 44d: resultados das formas interativas de intervenção pedagógica

Em suma, nas três formas de interação tivemos melhorias substanciais, sendo que o item em que o professor interfere na produção foi a forma com maior quantidade de alterações realizadas pelos estudantes, seguidas pelas outras formas de intervenção, A-A e A1-A2,

respectivamente. Assim, outras formas de intervenção, que não seja a do professor corrigindo o texto do estudante, podem ser instrumentos favoráveis/ propiciadores de aprendizagem, desde que, a nosso ver, entremeadas por SDs e Listas de Constatações/Controle.

Desse modo, a Lista de Controle/Constatações, associadas às SDs respectivas, podem representar uma alternativa pedagógica eficaz para a diminuição de longas horas do trabalho docente, no que tange à correção de textos escolares. Vale ressaltar que, adotando a perspectiva teórica do ISD, o trabalho docente deve pautar, conjuntamente, pela análise das três capacidades, que foram caracterizadas na seção dois desta tese.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posicionar-se enquanto leitor/interlocutor atento e interessado em compreender, avaliar e contribuir para a construção de sentidos foi o nosso desafio neste trabalho.

Adair Gonçalves

Concluir uma pesquisa extensa como essa não é, definitivamente, tarefa das mais simples. É preciso retomar o ponto-de-vista central. É necessário recuperar os questionamentos que a motivaram, é preciso distanciar-se, pondo-se no papel social de leitor crítico de seu próprio trabalho, numa fase de implicação intensa com o objeto investigado. Significa, parafraseando Cordeiro (1998), fazer um balanço do idealizado, do praticado, do atingido. O leitor deve estar lembrado de que fomos a campo investigar de que modo a reescrita, por meio de listas de controle/constatações aliadas às SDs, pode favorecer a proficiência em gêneros específicos: resumo, dissertação e resenha crítica.

A nossa pesquisa centrou-se na reescrita, um momento do processo de produção de textos, por acreditar que tal procedimento ainda se encontra, na maior parte das vezes, excluído das práticas escolares ligadas à produção textual, como demonstram as pesquisas de Gonçalves (2002), Ruiz (2001) e Garcez (1998). Acreditamos que as atividades de reescrita de textos devem fazer parte do cotidiano escolar, desde o momento em que o estudante começa a escrever seus primeiros textos na escola e, para tal, a intervenção do professor parece-nos essencial. Nosso trabalho procurou averiguar se, adotando a perspectiva teórica do ISD, neste caso específico associado a SDs e a listas de controle, quais seriam os benefícios (ou não) desses procedimentos.

Pelas análises efetuadas, constatamos que, em maior ou menor grau, nossa hipótese de trabalho foi alcançada. Em vez das formas monológicas de intervenção em textos feitos de maneira genérica (Indicativa, Resolutiva e Classificatória) e sem relação com os gêneros textuais, acreditamos que as listas de controle/constatações aliadas a SDs constituíram importante ferramenta metodológica imprescindível para o avanço da proficiência dos textos de nosso *corpus*.

Por outro lado, acreditamos que ainda há muito a ser feito. Outras pesquisas e outras listas de controle/constatações devem ser elaboradas para compor opções metodológicas para o

professor em sala de aula. Por isso, pensamos ser importante fazer chegar aos docentes do Ensino Médio e/ou Fundamental resultados de pesquisas como esta que efetuamos numa instituição escolar. De nossa parte, tal esforço tem sido parcialmente atingido nas ocasiões de palestras, mini-cursos para professores da rede municipal e/ou estadual, em diversos cantos do país.

A presente pesquisa, pensamos, pode ser ampliada por outros docentes, com possibilidades reais de resultados semelhantes, ou até melhores, se, obviamente, a concepção de linguagem adotada for a interacionista, apoiando-se nos aportes do Interacionismo sócio-discursivo de Bronckart e do grupo de didática de línguas da Universidade de Genebra, que, a nosso ver, traz respostas para intervenções conscientes. Por isso, um fator relevante para futuras pesquisas é o de agrupar nas listas de controle as três capacidades de linguagem, quais sejam, capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (tipos de discurso, tipos de seqüência, mobilização do conteúdo temático) e capacidades lingüístico-discursivas (mecanismos de textualização, conexão, vozes e modalizações). Por conseguinte, nosso ponto-de-vista central é o de fazer intervenções em textos, por meio de listas de controle/constatações, tendo como suporte teórico a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e o ISD bronckartiano.

Este trabalho, acreditamos, faz avançar o “estado da arte”. Aqui no Brasil, as seqüências didáticas já produzidas, em geral, terminam com as listas de controle. Em Genebra, o mesmo fato ocorre. Entretanto, esta parece ser a primeira pesquisa que toma, efetivamente, SDs e listas de controle/constatações como ferramenta de averiguação da aprendizagem. O grupo genebrino já produziu 35 SD¹⁶⁸¹⁶⁹; entretanto, não obtivemos dados relativos à melhoria da produção escrita (por meio das listas) em tais SDs. A nosso ver, as listas serviram apenas como fechamento de SD. Não foi, contudo, o propósito deste nosso trabalho.

É imprescindível destacar que as listas de controle devem ser adaptadas ao público-alvo. Não é possível efetuar listas a quaisquer públicos indistintamente, sob pena de o estudante não

¹⁶⁸ As SDs abrangem os seguintes agrupamentos e gêneros: do agrupamento do narrar foram produzidas SDs designadas como o livro para completar, o conto maravilhoso, a aventura de enigma, o conto do porquê e do como, a narrativa de aventura, a paródia de conto, a narrativa de ficção científica e a novela fantástica. Do agrupamento do relatar temos o relato de experiência vivida, o testemunho de uma experiência vivida, a notícia, a nota biográfica, a reportagem radiofônica. Para o agrupamento do argumentar foram produzidas as SDs: a carta de solicitação, a carta de resposta ao leitor, o debate regrado, a carta de leitor, a apresentação de um romance, a petição, a nota crítica de leitura, o ponto de vista, o debate público. Com relação ao domínio do transmitir conhecimentos temos os gêneros, “como funciona”, o artigo enciclopédico, a entrevista radiofônica, a exposição escrita, a nota de síntese para aprender, a exposição oral, a apresentação de documentos, o relatório científico, a exposição oral, a entrevista radiofônica. Por fim, dentro do grupo intitulado “regular comportamentos”, temos: a receita de cozinha, a descrição de um itinerário, as regras de jogo.

¹⁶⁹ Alguns gêneros se repetem devido ao trabalho com a modalidade oral e a modalidade escrita.

compreender e, conseqüentemente, não promover as alterações sugeridas pelo instrumento e, além disso, não ter consciência de suas próprias dificuldades. Um aspecto pontual em que quase todos os estudantes não avançaram foi o relativo à planificação do conteúdo temático, principalmente no gênero dissertação. Por isso, pensamos que deve haver diferentes atividades/diversas formas de planificação do conteúdo para que os estudantes as utilizem de maneira mais criativa. É bem verdade que este tipo de estratégia está vinculado à realização de determinados objetivos numa situação específica de comunicação. Desse modo, salientamos a extrema importância da explicitação dos objetivos numa determinada situação comunicativa para que os produtores se tornem conscientes da avaliação que o agente-produtor deve efetuar do interlocutor, do suporte, etc. Tal como Azevedo (2000), pensamos que os módulos relativos à planificação sejam mais profícuos, quando os estudantes já tiverem pensando no tema/nos objetivos, mas antes de textualizar. As saídas seriam, então, talvez pensar numa planificação colaborativa com o professor e/ou fazê-los pensar nos pontos fracos e fortes do seu plano, com o intuito de melhorá-lo, sempre levando em conta uma específica situação de comunicação.

Nossa pesquisa corrobora outras já feitas utilizando o mesmo construto teórico-metodológico. Rosat, Dolz & Schneuwly (1991), ao investigar três grupos de alunos genebrinos, sendo um grupo submetido a um ensino tradicional e outros dois submetidos a um ensino por meio de produção inicial-SD-produção final, chegaram à conclusão de que estes de fato melhoraram suas produções finais, ao passo que aqueles tiveram pouca proficiência na 2ª versão. A pesquisa foi feita com 30 estudantes, submetidos a dois gêneros distintos, e as SDs foram produzidas com a ajuda dos professores das respectivas turmas. Segundo os autores, os estudantes do grupo 1 fizeram, no momento de reescrita, apenas alterações pontuais de ortografia, de morfologia e de morfossintaxe. Quanto aos estudantes dos grupos submetidos a um estudo por meio de SDs, invariavelmente suas produções sofreram alterações no que concerne ao contexto de produção, nos relativos à planificação e nos relativos aos aspectos lingüístico-discursivos.

Dolz & Pasquier (1994), noutra pesquisa, chegaram a dados importantes sobre a questão: alunos que estudaram a partir de uma SD revisam seus textos, de maneira mais fina, a 2ª versão de seus textos do que estudantes submetidos a outras metodologias de ensino. Segundo os autores, os estudantes, na 2ª versão do texto, tendem a produzir contra-argumentos; a média de palavras é maior que na 1ª versão; a presença de organizadores textuais é maior e mais variada (objeto confirmado por esta pesquisa); além da diversificação no uso dos mecanismos

enunciativos, dentre eles, a modalização. De nossa parte, vimos que nossos pesquisados utilizaram muito os organizadores em função de ligação/encaixamento. Acreditamos que nas SDs seja necessário trabalhar com os organizadores sob a forma de segmentação, demarcação/balizamento, empacotamento, além dos citados anteriormente. Dolz (2007), numa pesquisa recente, chegou às seguintes conclusões, mas dessa vez, referindo-se ao ensino de gêneros argumentativos com crianças de 11/12 anos de idade: submetidos a um ensino baseado em SD, os estudantes, usaram número maior de organizadores textuais, evoluíram no número e no tipo de argumento utilizado, entre outros avanços, o que, de certa maneira, retoma e reprisa resultados pesquisados em anos anteriores, conquanto agora o público seja diferente. Para eles, o ensino baseado em SDs favorece ao aluno a identificação dos parâmetros da situação linguageira de argumentação (contexto de produção), o que acarreta uma melhor percepção da dimensão dialógica da escrita favorecendo transformações dos tipos de argumentos utilizados. Garcez (1998), ao trabalhar com produções textuais e reescrita, e, adotando a perspectiva sócio-interacionista, chegou a resultados semelhantes, embora sua pesquisa não tomasse os gêneros textuais como objeto de estudo. A autora enfatiza que sua pesquisa demonstrou que as atividades mais produtivas para o desenvolvimento de procedimentos reflexivos sobre o próprio texto é o comentário na interação dialógica no texto em progresso.

A nosso ver, intervenções como a que implementamos nesta pesquisa favorecem o envolvimento entre professor-aluno. Entretanto, vale ressaltar que tal envolvimento deve ser orientado por trocas/informações oportunas contidas nas listas de controle que, são, “o resumo” do que foi ensinado durante as SDs. Estas trocas são momentos em que os estudantes têm de dialogar com o professor, com outro colega ou consigo mesmo sobre pontos mais nebulosos de seu trabalho solicitando-lhes explicações, esclarecimentos, sugestões, comentários que vão auxiliá-los na reescrita, já que, como alertava Bakhtin (1997), a interação verbal constitui a realidade fundamental de uma língua. Em 2000, o mesmo autor afirmava que a experiência verbal do indivíduo evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados alheios, fato que foi atestado pela pesquisa. Ou seja, mecanismos sociais e interativos transformam/influenciam os enunciados, neste caso, produções escritas. Sobretudo, pensamos que a participação do outro não tem “via de mão única”, mas, principalmente, tem o papel responsivo e “ativo” do agente-produtor. Este não recebe as instruções (nas interações aqui P-A; A1-A2) e “acata”-as, mas ele próprio reavalia seus escritos, refletindo sobre eles para produzir as

alterações, tendo em vista a lista de controle e toda a aprendizagem adquirida a partir da SD; ou seja, a lista favorece o “descentramento” da própria produção e, portanto, a autocrítica.

Por fim, reafirmamos, tal como Dolz & Schneuwly (2004) e Leal & Morais (2006), a premente necessidade de levar à escola diferentes propostas de produção de gêneros textuais apoiados numa específica situação de comunicação, o que acarreta a escolha de um gênero textual para um determinado contexto de produção e a consequente utilização de capacidades discursivas e lingüístico-discursivas pertinentes ao gênero escolhido, já que, por pesquisas anteriores, confirmadas por esta, estudantes que vivenciam práticas de escritas reais e não práticas “como se” tendem a se tornar mais proficientes nos seus escritos.

Nossa pesquisa retoma/reprisa a teoria baktiniana (2000), quando esta explicita que todo autor responde a algo, retoma enunciados, concorda com algo ou refuta enunciados anteriores. Neste trabalho, alunos e professor-pesquisador, com a SD e a lista de controle em mãos, “foram respondentes” dos problemas encontrados nas 1^{as} versões dos textos e, dessa forma, determinavam respostas futuras desses mesmos sujeitos pesquisados, das quais, consequentemente, resultaram produções mais eficazes, do ponto-de-vista dos gêneros textuais aqui estudados. Portanto, dialogamos com os enunciados anteriores prevendo a continuidade desses enunciados nas atitudes responsivas ativas dos sujeitos investigados. Nesta pesquisa partimos do princípio, e o leitor pode retomar tal ponto-de-vista na seção 2, de que a escrita implica dialogia, isto quer dizer que o estudante, no papel A1-A2, ou mesmo A-A, e ainda o professor-pesquisador em seu papel social propunham, com a lista de controle, um novo elo nesta cadeia complexa de enunciados (BAKHTIN, 2000). Nossa tese é dialógica, portanto, porque todo enunciado tem uma orientação para o outro, ou seja, “o outro” configura o dizer do eu. Nossa tese é dialógica na medida em que o dialógico é polifônico, conforme demonstrado nas análises do *corpus*. Nossa tese é dialógica, já que, a lista e as SDs são instrumentos de responsividade à 1^a versão do texto. Isso dito é necessário também retomar aqui, e o papel da conclusão é este, segundo (ECO, 1995), que nossa tese central é a função da natureza mediadora do outro na construção dos sentidos, por meio dos instrumentos metodológicos SDs e Listas de Controle. Com relação às diversas formas de interlocução instauradas (P-A; A1-A2; A-A), os dados mostraram que, com as SDs e as listas, o resultado foi, praticamente, o mesmo. Isto é, as formas distintas de intervenção não foram obstáculo para a aprendizagem do gênero. Assim, pensamos que, com a metodologia aqui posta em prática, o professor pode aliviar boa parte de seu trabalho

extra. Por isso, ficou demonstrado que o professor-pesquisador ou os próprios estudantes contribuíram para a reescrita e a melhor proficiência da 2ª versão, porque o agente-produtor, assumindo perspectiva crítica diante de seu próprio trabalho, revê as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas do gênero.

Temos provas de que a realidade brasileira é multifacetada. Esta pesquisa foi desenvolvida numa instituição cooperada de ensino, COEB; portanto, trata-se de uma instituição particular de ensino. Mesmo entre instituições do mesmo segmento, a realidade educacional é diferente. Mesmo outras experiências de produção de texto dentro da mesma instituição de ensino não se pautam, principalmente no Ensino Fundamental, pela questão dos gêneros textuais. Por outro lado, acreditamos que, baseando-se o docente neste construto teórico, pode-se repetir os passos aqui postos em prática e se obterem resultados, em maior ou menor grau, semelhantes, seja em instituições públicas ou particulares de ensino. Independentemente da instituição, o trabalho com a reescrita faz-se premente. A reescrita, a nosso ver, demonstra também o real comprometimento do professor em suas atividades docentes e, tal como confirmado por Garcez (1998), este empenho muda a atitude do educando. Ele nos vê como educador comprometido e não apenas como um mero “dador”, “expositor” de aulas, prática freqüente em escolas de Ensino Médio particulares.

Diversos escritores da literatura brasileira já alardearam o seu constante trabalho com a reescrita de seus textos. Dentre estes Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto e Rubem Alves. O último (1994), ao comparar escritores a cozinheiros, afirma que o texto dado a público esconde as dores da gestação e do parto. Afirma que o fogo que o queimou (ou seja, os diversos momentos de reescrita) ficou escondido na cozinha. No meio acadêmico, a reescrita é prática comum, inclusive na relação orientador-orientando, ao se avaliarem textos para a qualificação, textos definitivos para a defesa de dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre outros momentos dentro da esfera acadêmica. Esta pesquisa obviamente é resultado de reescritas diversas, sob olhares atentos de interlocutores *experts* no assunto. Esperamos que ela não apresente ou tenha “gosto de comida queimada”.

REFERÊNCIAS

ADAM, J-M. **Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue**. 4. ed. Paris: Nathan, 1992.

ABAURRE, M.B.M.; FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. **Cenas de Aquisição da Escrita**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ABAURRE, M.L.; PONTARA, M.N; FADEL, T. **Português, Língua e Literatura**. São Paulo: Moderna, 2000.

ABREU, A. S. **Curso de Redação**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **A Arte de Argumentar: Gerenciando Razão e Emoção**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

ALMEIDA, L.M. Amor às crianças, prioridade. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 15 jul.2006. Caderno A2, p.1.

ALVES. R. **O retorno e Terno**. Campinas: Papyrus, 1994

AMIGUES, R. Trabalho do Professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org) **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

AZEVEDO, F. *Ensinar e aprender a escrever através e para além do erro*. Porto : Porto Editora, 2000.

BAIN, D. Les résumés : nouvelle approche d'un vieux problème. In : SCHNEWLY, B. **Diversifier l'enseignement du français écrit : actes du IV^o colloque international de didactique du français langue maternelle (1990)** Delachaux et Niestlé.

BAIN, D. ; SCHNEUWLY, B. Por une evaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In : PERRENOUD, P. ; BAIN, D.; ALLAL, L. **Évaluation Formative et Didactique du Français**. Lausanne : Delauchaux et Niestlé, 1993.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, D.L.P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 27-35.

BAZERMAN, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. Trad. e Org Ângela Paiva Dionísio & Judith Chambliss Hoffnagel (org). trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BLOOM, B.; HASTINGS, J.T.; MADAUS, G.F. **Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar**. Trad. de Lílian Rochlitz Quintão. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.

BRÄKLING, K.L. Trabalhando com Artigo de Opinião: Re-visitando o EU No Exercício da (RE)Significação da Palavra do Outro. In: ROJO, R. (Org) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Bauru: Edusc, 1996.

BRONCKART, J-P. ; BAIN, D. ; SCHNEUWLY, B. ; DAVAUD, C. ; e PASQUIER, A. **Le fonctionnement des discours : un modèle psychologique et une méthode d`analyse**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.

BRONCKART, J-P.; DOLZ, J. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRONCKART, J-P. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P; PLAZAOLA-GIGER. **Historie et perspectives d'une problématique fondatrice**. Genève, 2007. No prelo.

BUCHETON, D. **Écritures, Réécritures**. Bern: Peter Lang, 1995.

CASSANY, D. **Enseñar lengua**. 5.ed. Barcelona: Editorial Grão, 2000

CASTRO, C.M. O Brasil lê mal. **Veja**, São Paulo, ed.1741 p.20, mar, 2002.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.(Org.) **O texto: leitura e escrita**. 2.ed. revis. Campinas: Pontes, 1997. p.39-90.

CHERVEL, A. **Histoire de l'enseignement du français du XVII au XX siècle**. Paris : Éditions Retz, 2006.

CHEVALLARD, Y; JOSHUA, M-A. **La transposition didactique** : du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage Editions, 1991.

COMVEST- Coordenação Acadêmica da Comissão Permanente para os vestibulares da Unicamp : treinamento para corretores de redação do vestibular Unicamp, 2003.

CORDEIRO, G.S. **Da ação à linguagem**: um processo de construção. 1998. 210f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao ensino de português)-Pontíficia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

CORDEIRO, G.S.; AZEVEDO, M.A. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com seqüências didáticas e analisar as produções de alunos em narrativas de aventuras de viagem. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v.02, nº 02, p. 73-81 jul/dez.2004.

COSTA, S.R. A construção de “títulos” em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (Org). **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CRISTOVÃO, V.L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2002. 248f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002a.

CRISTOVÃO, V.L.L. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros Textuais: subsídios para o ensino da linguagem.** Bauru: Edusc, 2002b. p. 31-73.

CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Modelos didáticos de gêneros: questões teóricas e aplicadas. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (org) **Gêneros Textuais: Teoria e Prática.** Londrina: Moriá, 2004.

CRISTOVÃO, V.L.L. Gêneros Textuais, material didático e formação de professores. **Signum** - Londrina, v. 8, n.1, p.173-191, 2005b.

CUNHA, D.A.C. Bakhtin e a Linguística Atual: Interlocuções. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido.** Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 303-310.

CURADO, O.H.F **A dimensão intelectual-discursiva da língua portuguesa no II grau: na contraposição ao artificialismo,** 1996. 392f. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 1996.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: E.P.U., 1989.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, n. 92, p.23-37, 1993.

DOLZ, J. Écrire des textes argumentatifs : un outil d'apprentissage de la lecture. **Enjeux**, 31, Mars, 1994.

DOLZ, J. ; PASQUIER, A. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. **Repères**, 10, p.163-179, 1994.

DOLZ J. (1995). L'apprentissage des capacités argumentatives, **Bulletin suisse de linguistique**

appliquée, 61, 137-169, 1995.

DOLZ, J. (1996). Ecrire pour lire. **Gymnasium Helveticum**, 1/96, p. 7-12

DOLZ, J. ; & SCHNEUWLY, B. A la recherche des moyens d'enseignants dans les discours de la classe. In : BENOIT, J-P. **L'émergence du discours dans l'enseignement du français**. Rennes: CRDP de Bretagne. 1999.p. 129-149.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **S'Exprimer en Français**: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit.. vol.IV 13 (séquences didactiques 7e - 8e - 9e) Bruxelles: De Boeck, 2001.

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

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófono). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004 Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro.

DOLZ, J. L'apprentissage des capacités argumentatives : étude des effets d'un enseignement systématique et intensif du discours argumentatif chez des enfants de 11-12 ans. Genebra, 2007(no prelo).

D. 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.

DUBOIS, J. et.alii. **Dicionário de lingüística**. Trad. Frederico Pessoa de Barros e outros. São Paulo: Cultrix, 1978.

ECO, H. **Como se faz uma tese**. 12. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

ETAPA. **Apostila de português**. São Paulo: Editor, 2007.

EXPOENTE. **Apostila de Português**. Pinhais: Editora Gráfica Expoente, 1998.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: Um encontro possível. In: BRAIT, B.(org). **Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p.311-327.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M.L.T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M.H.M.(Org) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1994.

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

GAMA, Z. J. **Avaliação na escola de 2.º grau**. Campinas: Papyrus, 1993.

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

GARCIA-DEBANC, C. Consignes d`écriture et création. **Pratiques** n° 89 Mars, 1996.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1988.

GATINHO, J.B.M. Seqüências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, I. (org). **Gêneros Catalisadores, Letramento e Formação do Professor**. Campinas, 2005. p. 97-105. No prelo.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J.W. (org). **O texto na sala de aula – leitura & produção**. 2.ed. Cascavel: Assoeste, 1990. p. 41-48.

_____. **Portos de Passagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Exercícios de Militância e Divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GÓES, M. C. R. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In SMOLKA, A. L. B., GÓES. M. C. M. R. (orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar – Vygotsky e a construção do conhecimento**. 3.ed. Campinas: Papyrus, 1993. p.101-119.

GOIS, A. Elite brasileira perde em ranking do ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 set. 2002. Folha Cotidiano, Caderno 3, p.1.

GONÇALVES, A.V. **O interacionismo na Produção de Textos Dissertativos**. 2002. 170 f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Linguística Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2002.

HABERMAS, J. Os secularizados não devem negar potencial de verdade a visões de mundo religiosas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 abr.2005. Caderno Mais, p.4-6.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

HOFFMANN, J. **Avaliando redações: da escola ao vestibular**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista*, 24. ed. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

INEP- Instituto nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, acesso ao site em fevereiro de 2007 http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm

JANTSCH, A.P. Concepção Dialética de Escrita – Leitura: um ensaio. In: BIANCHETTI, L. (org) **Trama e texto: leitura crítica /escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996. p. 37-55.

KOCH, I.G.V. **A Coesão Textual**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1994.

KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. 6.ed. São Paulo: Cortez,1999.

_____. **O Texto e a construção dos sentidos**. 2.ed. São Paulo: Contexto,1998.

KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEAL, L. F.V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M.G.C; ROCHA, G. (orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 53-67.

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

LEITE. M. **Truculência na internet**. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 set. 2003. Caderno Mais. p.2

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez , 1995.

LANDSMANN, L.T. **Aprendizagem da linguagem escrita**. Trad. de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática,1995.

MACHADO. A.R. A organização seqüencial da resenha crítica. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 2, p.133-149, 1996.

_____. **O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **Revista DELTA**, v.1, n° 16, p.:1-25, 2000.

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.

_____. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida; MELLO, Renato de. (Org.). **Análise do Discurso em Perspectivas**, Belo Horizonte, v.1, p 215-230, 2003.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

MACHADO, A.R. LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004b.

MACHADO, A.R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004c.

_____. A formação de professores como *lócus* de construção de conhecimentos científicos. In: Magalhães, M.C.C. (org). **A formação do professor como um profissional crítico**: Linguagem e Reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 225-250.

_____. (2004). Para (re-)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.2, nº1, p.17-28, 2004.

_____. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-TOTH, D. (orgs) **Gêneros, Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO, A.R.; CRISTÓVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. São Paulo, 2006. No prelo.

MARCUSCHI, L.A.. **Da Fala para a Escrita**: Atividades de Retextualização: Cortez, 2001.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO A.P., MACHADO, A.R., & BEZERRA M. (org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p.19-36.

MARTINS, M.H. (org.) **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1994.

MENEGASSI, R.J. **Da revisão à Reescrita: Operações e Níveis Lingüísticos na Construção do Texto**. 1998. 263f. Tese (Doutorado em Filologia e Lingüística Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 1998.

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

NASCIMENTO, E.L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (org) **Gêneros Textuais: Teoria e Prática**. Londrina: Moriá, 2004.

NERUDA, P. **Confesso que vivi**. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel,1980.

OLIVEIRA, M.K. Vygotsky: **Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.

PAROT, F; DORON, R. **Dictionnaire de Psychologie**: Fondation Paul Klee, Musée de Beaux-Arts de Berne : Paris, 1991

PASCAL, B. O homem é um caniço. In: RATHS, L. E. et alii. **Ensinar a pensar**. 2.ed. Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: E.P.U., 1973.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1996) Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, 2: 31-41, Trad. de Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

PÉCORA, 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.

PIOVESAN, F. ;VIRGENS, M.R. Ações afirmativas. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 01 set. 2001. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/inde01092001.htm>. Acesso em 15 dez.2005.

RAW, I. Cotas, provões e vestibulares. **Folha de São Paulo**, São Paulo. 01 set. 2001. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaio/inde01092001.htm>. Acesso em 15 dez.2005.

ROSAT, M-C; DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Et Pourtant....Ils Révisent ! effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes. **Repères** 4, 1991.

REGO, T.C. Vygotsky- **Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação**.3. ed Petrópolis: Vozes, 2001.

ROJO, R. A teoria dos gêneros em Bakhtin: construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In BRAIT, B.(Org.) **Estudos Enunciativos no Brasil**. Campinas: Pontes; São Paulo: Fapesp. 2001. p. 163-185.

_____. As práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores: uma apresentação. In: ROJO, R. (Org) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula**. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras. 2000. p.9-13.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, M.G.C; ROCHA, G. (Orgs). **Reflexões sobre Práticas Escolares de Produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 96-83.

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

SANTAELLA, L.**Produção de linguagem e ideologia**. 2.ed.rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHNEUWLY, B. Diversification et Progression en DFLM : l'apport des typologies. **Études des Linguistiques Appliquées**, n° 83, 1991.

SCHNEUWLY. B. ; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In : **Evaluation Formative et didactique du français**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1993. p.219-238.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, 15, p.27-40, 1997.

SCHNEUWLY. B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.21-39.

SCHNEUWLY. B.; DOLZ, J.; HALLER, S. O Oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

SCHNEUWLY. B. ; DOLZ, J. Os gêneros escolares- Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org). de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91

SCHNEUWLY. B.. De l'utilité de la transposition didactique. IN : Didactique du français : fondamentes d'une discipline. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. 2005.

SÉGUY, A. Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire ? **Rèperes**, 10, 1994.

SPINK, M.J. **Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectivas da psicologia social**. São Paulo: Cortez, 1999.

TERRA, E.; NICOLA, J. Redação para o 2º grau: Milton e o Concorrente. In. SCLAR, M. **O ano no televisor**. Porto Alegre: RBS/Globo, 1979. p.32

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7.ed. São Paulo: Globo, 1995.

SPOELDERS, M.,YDE, P. **O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos – algumas implicações educacionais**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, 26(4):45-57, dez.1991.

SWALES, J.M. Genre analysis: **English in academic and research settings**. New York: Cambridge: University Press,1990.

SOUZA, E.G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In: DIONÍSIO, A.P.; BESERRA, N.S. (OrgS)**Tecendo Textos: Construindo Experiências**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003

SOUZA, L.V. **As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião**. São Paulo, Mercado Aberto, 2003.

SUASSUNA, L. **Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática**. Campinas: Papirus, 1995.

TEBEROSKY, A. **Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais**. Trad. De Cláudia Schilling. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia Da Pesquisa-Ação**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TOLOU, S.; SCHNEUWLY, B. **Mettre en place un dispositif didactique**: les consignes et leurs reformulations. Genève, 2006. No prelo.

VAL, M.G.C. **Redação e textualidade** . São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo.2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, A.C. S. **Como se faz um texto**: a construção da dissertação argumentativa. Recife. Ed. do Autor, 2001.

WIRTHNER, M. **La transformation des Pratiques D'Enseignement par l'Outil de Travail** : Observation de Séquences d'Enseignement du Résumé Écrit de Text Informative à l'École Secondaire. 2006. 388f. Thèse (doctorat en Psychologie et des Sciences de l'Éducation) Faculte de Psychologie et des Sciences de L'Éducation- Université de Genève, 2006.

ZAKHARTCHOUK, J-M. Les consignes au cœur de la classe : Geste pédagogique et gest didactique. **Repères**, n° 22, 2000. p.61-81.

ANEXOS

ANEXO A – Artigos Opinativos do jornal

Folha Opinião

São Paulo, sábado, 01 de setembro de 2001

TENDÊNCIAS/DEBATES

Devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior?

NÃO

Cotas, provões e vestibulares

ISAIAS RAW

É educacional fazer um passeio pelos saguões da velha Faculdade de Medicina, na avenida Dr. Arnaldo. Parte dos quadros de formatura enche os corredores e só existe uma fotografia de um médico mulato... Discriminação?

Em minha turma (formada em 1960), entre 80, havia 10 judeus, outro tanto de descendentes de árabes e de japoneses e algumas mulheres. Em 1964, enfrentei preconceitos ao me tornar (depois de um "estágio" no quartel do Exército) o primeiro judeu a chegar ao nível de catedrático. Hoje, cerca de um quarto dos professores são semitas: árabes ou judeus. Continuam a não existir negros.

Quando criei o vestibular unificado (1967), garantimos um julgamento objetivo, que analisava de forma muito ampla os conhecimentos e a formação dos candidatos. Não eram apenas ciências, mas testes indiretos de inteligência, capacidade de entender textos, conhecimento não da história morta, mas dos eventos cotidianos. As vagas de uma universidade paga pela sociedade deviam ser reservadas aos que têm maior potencial para se tornar os profissionais que ela demanda.

Ao criar o curso experimental de medicina, no campus, tentamos inovar o ensino médico e integrá-lo à universidade, para produzir um médico preparado cientificamente e psicologicamente para servir a sociedade.

Como "prêmio", fui "promovido" a professor na Harvard School of Public Health, de onde fui recrutado para a formação de um novo curso médico, do City College de Nova York (escola pública de alto prestígio pelo número de seus estudantes que ganharam Prêmio Nobel), que iria criar o médico voltado aos mais necessitados. No primeiro ano, escolhemos, por entrevistas, os jovens que se comprometiam a ser os médicos das famílias de Bronx, Brooklyn e do Lower East Side. Obviamente foram escolhidos filhos de famílias negras, chinesas e latino-americanas.

Depois de quatro anos, o estudante era transferido para uma escola médica de prestígio, mas como as escolas tinham dúvidas sobre o preparo dos alunos, eles eram submetidos a um extenso exame organizado pela American Medical Association. Foram todos reprovados. Esticaram (contra meu voto) o curso de 4 para 5 e 6 anos: continuavam a ser reprovados. Foi quando um grupo desses jovens descobriu o Kaplan (um "cursinho", em Nova York) e em duas semanas se "preparou", passando no exame.

Se os cursinhos são mais eficientes do que as universidades, devemos usar os seus métodos. Falso! O treinamento para fazer exame não educa nem prepara o profissional para sua atividade. O problema com as "minorias" de Nova York ou de São Paulo é terem vivido num ambiente familiar que não estimula a capacidade de aprender e de crítica para julgar o que as escolas lhes transmitem.

Sem aprender a aprender, sem capacidade de analisar informações, não terão capacidade, mesmo admitidas nas universidades num sistema de cotas, de acompanhar os cursos e se tornar, pela auto-educação continuada, profissionais competentes. Provoes e vestibulares, que fundamentalmente demandam informação e memória, ou horas na internet colhendo mais informações não substituirão esse preparo, que deve se iniciar o mais cedo possível.

É isso que dá a um jovem de uma família de maior nível intelectual um futuro garantido. A escola, no modelo atual, é incapaz de o fazer. Muito menos capaz é a universidade, ao receber por alguma via um estudante despreparado (que o cursinho não corrige) e ao qual se oferece um único caminho: o fracasso como estudante ou, se chegar ao fim, como profissional.

A experiência mostra que cotas fazem exatamente isso: oferecem uma vaga que garante o insucesso. Existem outras soluções mais eficazes (e democráticas, pois uma vaga concedida pela cor da pele é a negação dos direitos de outros). As universidades públicas poderiam selecionar e acompanhar alunos das escolas secundárias públicas, oferecendo em seus campi educação

adicional que não existe na rede. Estariam criando um curso suplementar para jovens que têm potencial intelectual.

Basta rever o que ocorreu com as centenas de jovens de famílias de classe média baixa que entraram no Colégio de Aplicação da USP e que hoje têm posições de destaque na sociedade.

Isaias Raw, 74, é professor emérito da Faculdade de Medicina da USP e presidente da Fundação Butantan. Foi diretor do Instituto Butantan (1991-97) e professor visitante do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (1971-73) e da Universidade Harvard (1973-74).

SIM

Ações afirmativas

FLAVIA PIOVESAN e MÁRCIA REGINA VIRGENS

O documento oficial que será apresentado pelo Brasil à Conferência da ONU contra o Racismo, na África do Sul, defende a adoção de medidas afirmativas para a população negra nas áreas da educação e do trabalho.

Considerando as especificidades do Brasil, que é o segundo país do mundo com o maior contingente populacional negro (45% da população) e o último país a abolir a escravidão, como enfrentar a discriminação racial? Quais seriam as medidas eficazes para romper com o legado de exclusão étnico-racial que compromete os direitos humanos e a democracia no país?

A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial aponta a uma dupla vertente: a repressiva-punitiva, concernente à proibição e à eliminação da discriminação racial, e a promocional, concernente à promoção da igualdade. Os Estados-partes assumem o dever de adotar medidas que proíbam a discriminação racial e de promover a igualdade, mediante a implementação de medidas especiais e temporárias que acelerem o processo de construção da igualdade racial -são as ditas ações afirmativas.

A mera proibição da exclusão não necessariamente importará em inclusão de grupos socialmente vulneráveis.

Na experiência brasileira, constata-se que a Lei Afonso Arinos, de 1951, foi a primeira a tipificar o racismo como contravenção penal. Somente com a Constituição de 1988 o racismo foi elevado a crime, inafiançável, imprescritível e sujeito à pena de reclusão. A lei nº 7.716/89,

denominada Lei Caó, veio a disciplinar os crimes resultantes de preconceito de raça e cor, sendo alterada em 1997, para também contemplar a injúria baseada em discriminação racial.

Contudo o aparato repressivo-punitivo, embora relevante e necessário, tem se mostrado insuficiente para enfrentar a discriminação racial. Passados mais de dez anos de vigência da lei, as condenações criminais por racismo não chegam a uma dezena no país. Na Bahia, particularmente em Salvador, quatro anos após a instalação, no âmbito do Ministério Público Estadual, da Primeira Promotoria de Justiça da Cidadania no Combate ao Racismo, só há duas sentenças criminais prolatadas. As indenizações por danos morais, na esfera cível, têm sido uma via mais exitosa.

Faz-se necessário fomentar a capacitação jurídica para que os diversos atores jurídico-sociais possam, com maior eficácia, responder à gravidade do racismo. No mesmo sentido, cabe aprimorar e fortalecer o aparato repressivo.

Por outro lado, não basta o mero reforço da vertente repressiva, como comprova a própria experiência brasileira. É necessário transcender a perspectiva punitiva, a fim de que seja aliada à perspectiva promocional. Faz-se, assim, emergencial a adoção de ações afirmativas, que promovam medidas compensatórias voltadas à concretização da igualdade racial. A respeito, o documento propõe a adoção de ações para garantir o maior acesso de negros às universidades públicas, bem como a utilização, em licitações públicas, de um critério de desempate que considere a presença de negros, homossexuais e mulheres no quadro funcional das empresas concorrentes.

Em um país em que os negros são 64% dos pobres e 69% dos indigentes (Ipea), que figura no 69º lugar no IDH geral, mas que, sob o recorte étnico-racial, fica no 108º lugar, segundo o IDH relativo à população negra, faz-se necessária a adoção de ações afirmativas, em especial nas áreas da educação, inclusive mediante fixação de cotas em universidades públicas.

Quanto ao trabalho, o "Mapa da População Negra no Mercado de Trabalho", documento elaborado pelo Inspir (Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial), em convênio com o Dieese, em 1999, demonstra que o trabalhador negro convive mais intensamente com o desemprego; ocupa os postos de trabalho mais precários ou vulneráveis; tem mais instabilidade no emprego; está mais presente no chão de fábrica ou na base da produção; tem níveis de instrução inferiores aos dos trabalhadores não-negros; e tem uma jornada de trabalho maior do que estes.

Nesse cenário, as ações afirmativas surgem como medida urgente e necessária. Tais ações encontram amplo respaldo jurídico, seja na Constituição, seja nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

Que a conferência da ONU possa reafirmar a urgência na adoção das ações afirmativas como um imperativo ético, político e social capaz de romper com o legado discriminatório que tem negado, à metade da população brasileira, o pleno exercício de seus direitos e liberdades fundamentais.

Flavia Piovesan, 32, professora-doutora de direito constitucional e direitos humanos da PUC-SP, é procuradora do Estado e membro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Humana.

Márcia Regina Virgens, 40, curadora de acidentes do trabalho, é promotora substituta na Segunda Promotoria de Justiça de Combate ao Racismo do Ministério Público.

Referência: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaao/inde01092001.htm>

ANEXO B – Práticas de referência

Adair :

Em seu texto, publicado na Folha de São Paulo, na seção Ciência Hoje no dia 21/9/2003 na Folha de São Paulo, Marcelo Leite constata que a indústria norte-americana radicalizou ao iniciar 261 processos contra pessoas que baixaram canções pela internet.

Leite ressalta que não faz apologia ao crime e que o correto é reverter para o artista o resultado de seu trabalho. Entretanto, afirma que, em termos práticos, não haveria como processar todas as pessoas que fazem downloads porque estas são milhões espalhadas pelo mundo todo.

O jornalista pensa que é arbitrário escolher meias dúzias de pessoas para servir de exemplo, porque, segundo ele, não teria muita eficácia, já que somente nos E.U.A. são 60 milhões de “criminosos”. Para Leite, a medida tornará os fabricantes de discos ainda mais impopulares.

Leite cita Cary Sherman (presidente da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos) e este afirma que a Justiça é a única forma de frear as atividades ilegais.

Marcelo Leite diz que a indústria desconsidera que a maioria dos criminosos não baixa músicas para ganhar dinheiro, mas apenas para se divertir e, alerta o autor, com a crescente conexão das pessoas pela Internet, ficará cada vez mais difícil controlar a cópia. Segundo Leite, está na hora dos marqueteiros serem criativos e tentar ganhar dinheiro com as redes do jeito que elas são.

Andrea

Truculência na internet

O texto “Truculência na internet”, de Marcelo Leite, publicado no caderno Mais! do jornal Folha de S.Paulo de 21 de setembro de 2003, apresenta uma discussão sobre medida adotada pela indústria fonográfica norte-americana de iniciar 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais.

Qualificada pelo autor de radical, a decisão “esbarra” em questões práticas por ignorar, ou no mínimo desconsiderar, a quantidade de pessoas que fazem downloads, sendo improvável a punição por meio judicial de todos os que adotam tal prática através do KaZaA, iMesh, Blubster,

Grokster, Gnutella, entre outros recursos do gênero. O articulista ressalta, ainda, a arbitrariedade da iniciativa, por “culpar” alguns poucos usuários em comparação ao universo de internautas adeptos dos downloads de áudio, vídeo, textos e imagens, e a ineficácia da mesma se considerada a probabilidade de ser descoberto e processado, da ordem de uma em 1 milhão, se houvesse pelo menos 261 milhões de pessoas baixando músicas da rede, conforme dados do texto.

Os empresários do segmento iniciaram o “ataque judicial” buscando usuários que participam ativamente da distribuição de músicas, sem considerar, no entanto, que o fazem segundo uma tendência cultural, não pelo lucro que isso pode gerar, e tentar impedir essa prática, de acordo com o autor, pode parecer censura.

Assim, a fim de se evitar um acúmulo de processos judiciais, o que provocaria a lentidão dos julgamentos, e considerando-se a popularização da internet e o difícil controle de cópias por meio eletrônico, Marcelo Leite sugere que sejam criadas outras formas pelos que se acreditam prejudicados de lucrarem com as novas redes.

RESENHA

Adair

Encontrando Forrester é um drama para lá de cativante. Do mesmo diretor de *Gênio Indomável*, Gus Vant Sant, desta vez, faz o público se emocionar. Há excelentes interpretações, dentre essas as de Murray Abraham (professor de literatura), Sean Conney (Forrester) e Rob Brown (Jamal Wallace).

Forrester vive recluso num apartamento num bairro pobre da periferia de Bronx, bairro de Nova Iorque. Uma disputa entre amigos faz com que Jamal adentre o apartamento de Willian Forrester. A partir daí surgem intrincadas situações entre os dois, culminando num desfecho inesperado.

No ínterim da trama, Forrester ajuda Wallace a lapidar seu estilo, a escrever melhor, em troca de um segredo descoberto. Jamal, tendo afinado seus escritos, inscreve-se num concurso literário da escola Maillor Taylor, local onde estuda atualmente, graças ao seu desempenho num teste da escola pública em que estudava.

Apesar de alguns clichês (o menino negro e a menina rica, por exemplo), vale a pena conferir a engenhosa idéia do diretor. É impossível não se integrar à trama, é impossível não se emocionar.

Andrea

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 norte-americano, 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 C – Truculência na internet

Marcelo Leite

A indústria fonográfica norte-americana -ou seja, mundial- deu um passo radical há duas semanas, quando iniciou 261 processos judiciais contra pessoas que baixaram da internet canções protegidas por direitos autorais. Pode ser um passo rumo ao abismo.

Antes que a coluna seja acusada de apologia do crime (atentado contra a propriedade de obras artísticas e intelectuais), é bom reafirmar inteiro apoio ao direito autoral. Nada parece mais correto do que fazer reverter para o artista ou para o intelectual o fruto de seu trabalho, ou que parte dele vá para pessoas e organizações que tenham auxiliado na distribuição dessas obras.

Na vida prática, porém, todo direito enfrenta limitações. No caso da mania de copiar músicas da internet, a primeira limitação é justamente de ordem prática: como processar todas as pessoas que fazem downloads? São milhões, provavelmente dezenas ou centenas de milhões de pessoas espalhadas pelo mundo.

Soa no mínimo arbitrário escolher a esmo 43 meias dúzias de indivíduos entre os que usam os recursos KaZaA, iMesh, Blubster, Grokster e Gnutella. São bodes expiatórios, escolhidos para dar um exemplo para lá de duvidoso.

Primeiro, de um ponto de vista mais probabilístico, porque não parece que vá ter muita eficácia. As chances de ser pego e processado ainda são minúsculas (da ordem de uma em 1 milhão, se houvesse pelo menos 261 milhões de internautas baixando músicas da rede). Só nos EUA estima-se em 60 milhões o total de ‘criminosos’. Seria preciso entupir a Justiça com outros milhares de processos antes que a garotada hormonalmente inclinada à contestação de fato se intimidasse.

Depois, porque isso equivale a cutucar a onça com vara curta. A medida tornará os produtores e fabricantes de discos ainda mais impopulares do que já são entre jovens, seus futuros e atuais consumidores. Se você duvida e tem uma adolescente conectada por perto, pergunte a ela o que pensa do preço dos CDs.

‘Ninguém gosta de bancar o truculento e ter de recorrer a processos’, disse ao jornal ‘The New York Times’ Cary Sherman, presidente da Associação da Indústria Fonográfica dos Estados Unidos. Para ele, a Justiça se tornou o único meio de frear uma atividade ilegal que está causando muitos prejuízos.

É verdade que os empresários foram espertos, indo atrás daqueles usuários que participam ativamente da distribuição de músicas e não tanto dos que só fazem a sua copiazinha para ouvir. Parece que estão seguindo à risca o ensinamento da recém-nascida ciência das redes, que manda atacar os mais conectados para derrubar uma rede inteira.

O problema que a indústria desconsidera é que a maioria dos ‘criminosos’ não faz isso para ganhar dinheiro, mas para se divertir. Baixar músicas da internet já se tornou uma prática social, um costume, uma forma de cultura. Tentar impedir isso aparece como censura. Tudo indica que a popularização dos computadores e a crescente conexão das pessoas permitida pela internet tornarão cada vez mais difícil controlar a cópia e o intercâmbio de produtos culturais - discos ou livros, filmes ou fotografias.

Está mais do que na hora de os gênios do marketing queimarem seus miolos, tão criativos, para inventar uma forma de ganhar dinheiro com as novas redes - como elas são. Não vão conseguir enfiá-las no figurino acanhado do mercado nutrido com bolachas negras de vinil.

ANEXO D – Aspectos prioritários dos conteúdos apresentados na coletânea

Texto 1: Artigo de Isaías Raw, publicado na Folha de São Paulo, sábado, 1º de setembro de 2001. O articulista, usando-se como exemplo, argumenta pelo Não (Não devem ser criadas cotas para alunos negros no ensino superior porque as vagas devem ser reservadas aos que têm maior potencial, principalmente em universidades pagas pelo contribuinte. Segundo o jornalista, é preciso aprender a aprender, a analisar as informações. As cotas garantem, a seu ver, garantem o insucesso porque, provavelmente, o estudante, aprovado pelo sistema de cotas, não terá tido a capacidade de analisar informações, de acompanhar os cursos, enfim. Segundo Raw, obter vagas pela cor da pele é negar todos os direitos do cidadão.

Texto 2: Flávia Piovesan e Márcia Regina Virgens defendem a adoção de medidas afirmativas para a população negra nas áreas de Educação e do Trabalho. As autoras argumentam pelo sim, tomando como argumento o fato de o Brasil possuir 45% da sua população negra e o último a abolir a escravidão. Costam que as leis repressivo-punitivas, embora necessárias. Têm se mostrado insuficientes para enfrentar a discriminação (lei Caó). Segundo elas, é necessário transcender a punição e adotar medidas que promovam a concretização da igualdade racial, entre estas, as cotas. Num cenário desfavorável ao negro, 64% dos negros são pobres, convivem, com maior frequência com o desemprego, ocupam postos mais precários, seus níveis de instrução são inferiores aos brancos e suas jornadas de trabalho são maiores. Assim, as autores defendem ações afirmativas como imperativo ético, político, social capazes de romper com o legado de discriminação na sociedade brasileira.

Texto 3 Editorial da Folha de São Paulo publicado em 23/08/2001, a Folha diz ser o racismo uma das piores chagas da sociedade social contemporânea que precisa ser combatido. A empresa opõe-se ao sistema de cotas argumentando que adotar tal sistema significa tentar resolver o problema criando outro. Além disso, o jornal afirma ser difícil, no Brasil, definir, o que é ser negro.

Texto 4 Texto publicado na seção Painel do Leitor da Folha de São Paulo no dia 24/08/2001, o estudante F.C.S, por meio de questões retóricas, critica a posição do jornal Folha de São Paulo do dia anterior (cf. texto anterior).

Texto 5 O Texto de Wilson da Silva, coordenador executivo do Núcleo de Consciência Negra na USP, foi publicado no núcleo de consciência negra na USP. Segundo o coordenador, a política de cotas é necessária para a reinserção do negro nas universidades, no serviço público e nas universidades. Assim, o autor, defende a política de cotas como forma de o Estado reparar séculos de exclusão e de marginalização a que foram submetidos. Além disso, defende o sistema de forma proporcional de forma que, por exemplo, na Bahia, os negros teriam direito a 80% das vagas; em São Paulo, 31%.

Texto 6 Produção de texto de um estudante da escola Coeb. Nela, o estudante discorda da medida da adoção de cotas apoiando-se no argumento de que o sistema pode impedir a entrada de estudantes mais bem preparados para tal. Segundo o aluno, as cotas não representam oportunidades iguais, e, segundo o estudante, é uma forma de angariar votos e se trata de uma medida eleitoreira.

ANEXO E – Discussão sobre o filme assistido na aula anterior ‘Encontrando Forrester’

- ✓ 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 sentidos 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 da 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 F – Sequência Didática: Dissertação Escolar

Nesta seção, apresentamos, uma SD sobre o gênero Dissertação Escolar Procurou-se nela produzir atividades que abarcassem os níveis vários: parâmetros contextuais de atividades de linguagem (lugar social do agente, finalidade da atividade), parâmetros que se referem ao ato material de enunciação (locutor, momento, lugar) ambos no nível sociológico. No nível psicológico, propusemos atividades referentes à ancoragem enunciativa (implicada ou autônoma), atividades referentes à ancoragem (conjunta ou disjunta). São também propostas atividades sobre tipos de seqüências e tipos discursivos e as operações de constituição de estratégias lingüísticas e discursivas. Vamos, então, à SD.

O intuito deste material é ajudá-lo, caro aluno, 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 sua “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*)

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

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

	<p>Narrativa mítica Sketch ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...</p>
<p>Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<p>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 ...</p>

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

Nome do 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. Observe a seguinte seção de opinião do jornal “O Estado de S. Paulo”, referente ao dia 04 de fevereiro de 2005. Apesar de ser uma seção dedicada a emitir opinião, ela traz diversos gêneros textuais. Caro estudante, seria possível identificar, através da estrutura discursiva, quais os gêneros que estão nessa seção? Cite um título dos textos publicados que se refira a cada um dos gêneros abaixo:

- a) artigo de opinião: _____
- b) editorial: _____
- c) carta de leitor: _____

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. No texto 3, há uma parte que mostra quem é o autor do artigo opinativo: seu nome e papel social. Observe atentamente essa parte 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?

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 auto-definição, 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 eleitores

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.

TEXTO 1:

TEXTO 2

TEXTO 3

TEXTO 4

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

lingüísticas 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 lingüísticas 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/ região, 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 QUE

- 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.
- 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 lingüística e discursivamente conforme seu papel social num determinado ato comunicativo.

MÓDULO 3: ANALISANDO O CONTEXTO DE PRODUÇÃO E A COMPREENSÃO GLOBAL DO TEXTO

Na época em que a pergunta foi proposta aos dois especialistas, estava em discussão no Congresso Nacional, com ampla cobertura dos meios de comunicação, uma lei proibindo o livre comércio de armas; a lei não foi aprovada. Você vai conhecer duas posições diferentes em relação à posse de armas por cidadãos comuns. Os dois textos foram publicados no caderno *Mais da Folha de S.Paulo* do dia 4 de junho de 2000.

A compra de armas pelo cidadão comum deve ser proibida?

SIM. Estou convencido de que, em benefício da segurança de todo o povo, o comércio de armas deveria ser bastante restringido e rigorosamente controlado. Todos os argumentos usados, pelos meios de comunicação e no Congresso nacional, em favor da ampla liberdade na venda e compra de armas procuram esconder o verdadeiro e real objetivo, que é o comércio de armas, altamente lucrativo e causa das maiores tragédias sociais e individuais da humanidade. É absolutamente falso dizer que o comércio deve ser livre para dar segurança aos cidadãos honestos, pois quem tem o dever legal de dar segurança ao povo é o governo, que recebe impostos e tem gente treinada para executar essa tarefa, estando realmente preparado para enfrentar criminosos. Se os organismos policiais são deficientes, o caminho é a mobilização de

toda a sociedade exigindo eficiência – e não a barbárie da autodefesa, que fatalmente acaba gerando os justiceiros privados, arbitrários e violentos, não trazendo nenhum benefício para os que não têm dinheiro para comprar armas sofisticadas nem vocação para matadores. Não me parece necessário chegar ao extremo da proibição, mas a venda de armas aos cidadãos deveria se restringir a casos excepcionais, definidos em lei.

Dalmo de Abreu Dallari. Folha de S.Paulo, Caderno Mais, 4 de junho de 2000, p.3 Dalmo de Abreu Dallari é advogado e professor de direito público na USP- Universidade de São Paulo.

NÃO. O direito à legítima defesa da vida e da integridade física, pessoal ou de terceiros, e do patrimônio é reconhecido por todas as religiões, civilizações e legislações há milênios; é um direito natural, inerente ao ser humano. [...] A lei reconhece a legítima defesa e procura, acertadamente, garantir o acesso ao instrumento de defesa; se privado dos instrumentos adequados, o direito à legítima defesa virará letra morta. Na situação atual de violência, o instrumento é a arma de fogo. Em um Estado democrático de direito nenhum cidadão que atenda os requisitos legais pode ser impedido de, com a utilização dos meios adequados e necessários, defender a vida e a integridade física de sua pessoa e de seus familiares e os seus bens. Ademais, o desarmamento compulsório das pessoas idôneas em nada contribuirá para a diminuição dos índices de criminalidade, pois até as pedras de nossas ruas sabem que a quase totalidade dos crimes é praticada por bandidos, geralmente reincidentes, com armas ilegais que não serão entregues; os cidadãos de bem não se armam para cometer crimes, e sim para se defender. A questão é simples: é preciso desarmar e punir os criminosos, não os cidadãos honestos.

Edson Luiz Ribeiro Folha de S.Paulo, Caderno Mais, 4 de junho de 2000, p.3 Edson Luiz Ribeiro é juiz de direito aposentado da Justiça do Estado de São Paulo e estudioso dos assuntos de segurança pública.

1-Antes de iniciarmos algumas atividades sobre os gêneros observe uma breve situação que presenciamos em freqüentemente.

No dia 10 de abril de 2002, o padre Vicente, no papel de autoridade religiosa da Igreja Católica (enunciador), dirigiu-se a um casal X (destinatário), numa igreja Católica, diante de uma platéia de católicos com o objetivo de fazer o matrimônio.

a) Qual é o papel social dos enunciadores dos textos acima? O enunciador é resultado da posição social do emissor. Por ex., de pai? De professor? De atleta?

b) Tente caracterizar, hipoteticamente, o momento e o espaço de tempo durante os quais os textos foram produzidos.

c) Quem é (são) o(s) emissor(es) do texto? Relembremos que o emissor é a pessoa que produz fisicamente o texto.

d) Você, aluno da 2ª série do Ensino Médio, poderia ser o receptor do texto. Como imagina os demais receptores do texto? Vale ressaltar que os receptores são as pessoas físicas que recebem concretamente um texto.

2- Sim, você deve ter presenciado uma cerimônia de casamento. Apresente o ambiente discursivo onde se produziram os textos acima? Ou melhor, em que lugar social (instituição) o texto é produzido?

3-Quando você, estudante, dirige-se a outras pessoas tem um objetivo, assim como todo enunciador que produz textos. Aponte o objetivo do texto acima.

Depoimentos de jovens acerca da necessidade ou não de portar armas para garantir a sua segurança.

Uma questão bastante controversa em nossa sociedade diz respeito à opção, feita por muitas pessoas, de andarem armadas. A compra de uma arma é sempre explicada como a única

saída para a proteção individual em tempos de extrema violência urbana. Aqueles que não concordam com o argumento, alegam que andar armado só favorece o bandido, no momento do assalto: a sua arma poderá ser usada contra você mesmo em uma situação de perigo. Quem tem a razão? Para examinarmos melhor essa questão, vamos ler alguns textos que analisam os principais argumentos favoráveis e contrários à posse de armas pelo cidadão comum. Leia com atenção cada um deles para, depois, formar uma opinião acerca de tão polêmica questão.

A favor

“Querer que o cidadão honesto se desarme é deixá-lo à mercê dos bandidos, que continuam armados”. No ano passado, venderam-se 25000 armas ilegalmente no Brasil e, estima-se, pelo menos cinco vezes no contrabando. Quem compra um revólver ilegal tanto pode ser ladrão quanto um sujeito honesto, que apenas quer proteger-se. A maioria dos cidadãos que adquirem armas é de homens, na faixa etária de 25 a 35 anos, empresários, comerciantes, executivos, advogados, pessoas que trabalham em escritórios com pouca segurança e se sentem vulneráveis.

César Augusto de Oliveira Braz, 31 anos, resolveu comprar uma pistola automática no dia 4 de agosto do ano passado, quando três ladrões invadiram seu minimercado, em Curitiba, e levaram 5000 do caixa. Nove meses depois, sua loja foi novamente assaltada. Cinco marginais apontaram uma arma contra a cabeça de sua mulher, Luciane, e renderam quinze clientes. César estava no fundo da loja e apanhou a pistola. Os ladrões mandaram o comerciante largar a arma, ele não obedeceu e saiu pela porta de trás. Dois dos marginais deixaram a loja, César atirou. Eles correram. Os outros três saíram do mercadinho e começou um tiroteio. O comerciante teve mais sorte. Acertou três tiros em um dos assaltantes, que caiu, e mais um tiro num outro, que continuou correndo. O terceiro ladrão saiu ileso. O que havia caído levantou-se e ainda disparou seu revólver calibre 38. Errou e se deu mal. César matou-o com quatro tiros. Era justamente o ladrão que carregava os 1700 do assalto.

CONTRA

“A posse de arma estimula a violência e torna as pessoas mais agressivas”.

Um dos mitos a favor do uso irrestrito de armas é que a maioria dos homicídios acontece em decorrência de assaltos à mão armada. Não é. Embora 90% dos homicídios no Brasil sejam

causados por armas de fogo, apenas 6% deles derivam de assaltos. Segundo o sociólogo paulista Guaracy Ingardi, que realizou uma extensa pesquisa na periferia de São Paulo, 24% dos homicidas são criminosos profissionais. O tráfico de drogas acarreta 12% das mortes. E, surpresa das surpresas, crimes cometidos por pessoas em crise de bebedeira, brigas de casal e trânsito correspondem a 48% dos casos. É o que a polícia chama de “motivos fúteis”. Com mais restrição às armas, não haveria mortes e ferimentos por motivos fúteis.

Foi um desses motivos fúteis que levou à morte o estudante de engenharia paulista Wanderley Cardoso, de 23 anos. Wanderley foi vítima fatal de uma briga de trânsito. No dia 6 de setembro, o rapaz resolveu ir à casa de um amigo. Às 10 horas, avisou ao pai, Ramon Civila Sarmiento, economista de 62 anos: “Estou de saída”. Uma hora depois, o telefone tocou. Era o amigo reclamando que Wanderley não chegara. Dez minutos depois, outra chamada – agora do hospital. “Avisaram que meu filho tinha levado um tiro na cabeça”, conta o pai. Olga, a mãe, e Ramon só reencontraram o rapaz no necrotério. “Não era o mesmo rosto do menino que tinha se despedido de mim. Estava branco como uma cera”, conta Ramon. Wanderley ia para a casa do amigo dirigindo seu Escort e discutiu com o motorista de uma moto Harley-Davidson vermelha ainda não localizado pela polícia. Quando parou no sinal, o motoqueiro encostou a moto, tirou o capacete e puxou o revólver. O estudante tentou fugir, não deu tempo.

1) Os textos acima (contra e a favor) são opiniões do leitor acerca do desarmamento. Em que caderno/seção do jornal teríamos maior probabilidade de encontrar textos como estes?

2) Neste exercício, 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.

3) Dalmo de Abreu Dallari (texto 1) há um ponto de vista bastante definido acerca da temática desenvolvida. Aponte a(s) opção(ões) em que o conteúdo global do texto está de acordo com a opção do autor

() O enunciador defende a idéia de que o comércio de armas de fogo deve ser liberado, já que o indivíduo deve ter a liberdade de defender-se em caso de perigo iminente.

() O enunciador defende a idéia de o comércio de armas ser bastante restrito, já que cabe ao governo o dever de proteger o cidadão.

() O enunciador deixa explícita a idéia de o comércio de armas ser bastante lucrativo e tal fato ser um argumento forte para quem defende o porte de armas pelo cidadão.

Vamos buscar a interpretação global?

Em defesa das cotas

1) O texto em análise é de autoria de Wilson da Silva, coordenador executivo do Núcleo de consciência negra, a 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: _____ _____

8º parágrafo: _____ _____

5- No 8º, 9º e 10º 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, negociação; o outro (sujeito do discurso); produção de sentido (uma construção dialógica); ressignificação, ruptura com o habitual, dando visibilidade aos sentidos; a construção/produção propicia a ampliação/elaboração de recursos lingüísticos caracterizadores do repertório interpretativo do indivíduo; sistema de referências; práticas discursivas; enunciados articulados, como elos de uma cadeia; estrutura lingüística estendida.

*8º parágrafo: contra-argumentação:

*9º parágrafo: contra-argumentação

*10º parágrafo: contra-argumentação:

Estamos nos organizando e cada vez mais compartilhando conhecimentos. Então, vamos reler o texto e localizar 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 num 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. Caro aluno, suponhamos que você pudesse mudar a ordem dos argumentos como os apresentaria?

5) O plano geral do texto **Racismo (texto 1)** (carta do leitor Fladimir Candido da Silva de Londrina- PR) apresenta-se de determinada forma. Procure enumerar a seqüência das idéias apresentadas no texto.

() Crítica 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 leitor 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.
- () Fladimir, através de questões retóricas (irônicas), e, de forma bastante interativa, dirige-se ao jornal, argüindo-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 da 2ª série 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.

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 acima, evidentemente, pertence ao bloco 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.

Agora, vamos pôr em prática nossos conhecimentos teóricos?

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 trilharam 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				

2-No texto **Racismo** (Painel do leitor/seção Opinião) predomina o discurso Interativo, uma vez que há forte presença de frases interrogativas, dentre outros aspectos. Agora responda: que tipos de discursos prevalecem nos seguintes textos em :

Cotas de Racismo: _____

Em defesa das Cotas: _____

Discriminação racial e o papel da educação.

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 freqüentemente 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. Ou: quase metade dos brasileiros teve seus direitos básicos desrespeitados sistematicamente. Impossível estimar o prejuízo que representou para nosso desenvolvimento econômico e social a não utilização do potencial dessa grande massa por mais de um século – tomando como partida a proclamação da República. Como redesenhar esse quadro, para o bem de todos e felicidade geral da nação, é o que tem gerado tanta polêmica.

E 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 vozes 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.

O seminário, acompanhado da criação do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, e do Grupo de Trabalho Interministerial (que visa a impulsionar o desenvolvimento social dos negros), concluiu que: negros e mulheres encontram obstáculos no acesso a determinadas ocupações; ganham menos que brancos com igual qualificação; são via de regra preteridos na ascensão profissional. Estudo do pesquisador do IPEA Sergei Dillon Soares revela inclusive que a diferença salarial entre brancos e negros se deve, 18 por cento, à segregação pela cor, não à qualificação superior do colega. Mas é a formação educacional que mais conta – peso de 73,5 por cento. As mulheres também são preteridas. As negras, mais ainda: 47,3 por cento da discrepância salarial entre elas e homens brancos são explicados pela formação deficiente, e 45 por cento são colocados na conta do preconceito contra gênero e raça. A pesquisa conclui ainda que a tendência é o fosso salarial entre gêneros diminuir, mas, entre raças, aumentar, sobretudo por causa das falhas na escolaridade da população negra.

Preterir um indivíduo no preenchimento de uma vaga por causa da cor é crime. Preteri-lo por não ter habilidades requeridas para a função é o que todo empregador faz. Não adianta pensar que “aconteceu comigo porque sou negro (índio, amarelo)”. Aconteceu porque frequentou uma

escola ruim da rede pública, não pôde ir para uma boa universidade ou responder às exigências de uma boa escola técnica.

Mas: somente 11,8 por cento dos nossos jovens entre 18 e 25 anos estão no ensino superior (mais de 60 por cento em instituições pagas); os que não cursaram o ensino médio numa escola particular enfrentam uma disputa penosa por vagas em universidades públicas, e perdem; se ingressam nas particulares, fazem das tripas coração para estudar e trabalhar para pagar os estudos (se chegaram ao final, não podem se orgulhar do histórico escolar). Cursos concorridos não são para eles. O movimento nacional de pré-vestibular para negros e carentes tem conseguido que muitos furem o bloqueio. Mas não é o suficiente.

Negros são 5,7 por cento da população – e, segundo o MEC, só 2,2 por cento dos formandos do Provão 2000, que avaliou 18 cursos. Em cursos de prestígio, como Medicina, são 1 por cento, em Veterinária são 1,1 por cento e em Odontologia, 0,9 por cento. Pardos e mulatos são 39,5 por cento da população, e 13,5 por cento entre os formandos. Negros e pardos, juntos, são 15,7 por cento dos formandos.

A educação (ou a falta dela) não é a causa da segregação racial mas através dela podemos combatê-la. A universalização do ensino fundamental e médio, seguida por um salto qualitativo da rede pública de ensino é condição indispensável para vencermos essa luta. O objetivo, no caso, não é beneficiar negros e descendentes de, porém serão eles, como grupo historicamente desfavorecido, os mais beneficiados. Sem isso, a ação afirmativa privilegiaria alguns - quando seu objetivo é outro: abrir as portas para os primeiros de milhares que futuramente chegarão às universidades e empresas sem precisar seguir por vias compensatórias. Discutir reserva de cotas é válido, mas sem programar uma política de combate à ignorância e às desigualdades. Isso serviria para dar a impressão de que algo está sendo feito. Quando não está.

Ao longo de 2001, estão sendo realizados vários encontros como parte da Conferência Mundial Contra o Racismo, em cuja apresentação é lembrado que o racismo, na verdade uma expressão cruel de desigualdades econômicas, persiste em *todas* as sociedades do mundo neste início de milênio – apenas sua manifestação se altera, de acordo com o contexto local. A marginalização e desvantagens a que são submetidas as suas vítimas tornam-se auto-sustentáveis. Enfim, é uma espécie de violência aceita e institucionalizada. O Brasil pertence ao mesmo planeta onde a conferência se realiza. (*Magno de Aguiar Maranhão, Conselheiro do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Presidente da Associação Nacional dos Centros Universitário - ANACEU*).

Vamos buscar a compreensão do texto?

1. Existe uma questão polêmica sendo discutida? Em caso afirmativo, explicita-a.

2. Você conseguiu observar se o autor/enunciador **Magno de Aguiar Maranhão** apresenta seu ponto-de-vista a respeito da questão polêmica apontada na questão? Aponte tais argumentos

3. Parafraseando o autor, discorra sobre os argumentos que sustentam sua opinião.

4. Ele prevê opiniões diferentes das que você propôs? Em caso afirmativo, sublinhe-as no próprio texto.

5. Pelos artigos de opinião com que você trabalha em seu contexto social como leitor/produtor de textos, podemos dizer que estamos diante de um artigo de opinião ou de uma dissertação? Você saberia distinguir estes dois gêneros?

6. 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.

7. 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.

8. A partir de uma análise mais acurada **do 1º parágrafo** do texto **Discriminação racial e o papel da educação** 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!

9. Vamos retomar, agora, um texto que abriu a nossa unidade, **Cotas de Racismo**. Para tal atividade, as etapas dentro de cada seqüência já estarão separadas. Basta identificá-las corretamente.

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/seqüências 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.

3. No penúltimo parágrafo do texto, o enunciador, antevendo posições contrárias às dele, elabora um contra-argumento. Transcreva-o.

MÓDULO 5: MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO I

A Folha de S. Paulo, através dos artigos opinativos presentes na seção “Tendências e Debates”, possibilita a exposição de pontos de vista diversificados sobre um mesmo assunto, sempre abordando temas políticos e sociais, referentes aos problemas nacionais e mundiais, que são debatidos por colaboradores especializados no tema em discussão. Levando-se em consideração esse fato, acreditamos que seria interessante ler dois artigos dessa seção, do dia 07 de agosto de 2004 (sábado). Escolhemos dois artigos desse dia, pois as edições aos sábados

sempre apresentam uma pergunta polêmica que é discutida de dois modos diferentes pelos colaboradores convidados; assim, torna-se possível observar como cada produtor elabora o seu artigo, sabendo que haverá, na mesma página, outro artigo com uma opinião contrária à sua. Dessa forma, estudante, observamos o caráter dialógico dessa produção discursiva. Os artigos citados estão reproduzidos abaixo, seguindo seu formato original:

O Governo deve conceder terras na Amazônia para exploração florestal?

Clima e cataclismo

ROGÉRIO CEZAR DE CERQUEIRA LEITE

O alerta vem da competente equipe de pesquisadores especializados em mudanças climáticas, membros do Cptec (Centro de Previsão do Tempo e Estudos Climáticos), vinculado ao Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais). Em resumo, concluem eles, de observações realizadas em pelo menos duas décadas, que, a continuar o desmatamento da Amazônia no ritmo atual e, simultaneamente, persistir a humanidade no consumo desenfreado de combustíveis fósseis e conseqüente aumento da temperatura média da biosfera, ocorrerá em algumas décadas a “savanização” de cerca de 60% da mata amazônica. Savanização é um eufemismo para desertificação.

A queima de combustíveis fósseis e as queimadas emitem gás carbônico e outros gases que são os principais responsáveis pelo já comprovado, lento, porém, inexorável, aquecimento global, cujas conseqüências para a vida na Terra são imprevisíveis. Estudos realizados também no INPE já revelam uma macabra correlação entre as flutuações da densidade de dióxido de carbono na atmosfera e o daninho fenômeno denominado El Niño. Anomalias, como a onda de calor que assolou a Europa no ano passado e que só na França sacrificou 2.000 pessoas, são atribuíveis, em última análise, ao efeito estufa devido ao uso abusivo de combustíveis fósseis.

Não bastassem essas ameaças, a equipe do INPE vem nos alertar para mais uma perspectiva lúgubre, a formação de aerossóis como conseqüência de queimadas – essas partículas interferem na formação de nuvens, reduzindo localmente as chuvas e a solaridade, com o que a fitomassa é aniquilada, podendo mesmo ocorrer queimadas espontâneas, fechando-se assim um ciclo vicioso catastrófico.

Por outro lado, 60% da Amazônia correspondem a uma quantidade imensa de fitomassa e, conseqüentemente, a um aumento adicional de dióxido de carbono na atmosfera que poderá vir a se tornar uma calamidade universal. Senão, vejamos. De acordo com H. Klinge e outros (“Tropical Ecological Systems”, Springer, Nova York), a densidade média da fitomassa na floresta amazônica é de 740 toneladas por hectare na parte aérea, acrescidas de 255 toneladas de raízes. Portanto, a parcela da Amazônia que desaparecerá por queimas ou decaimento (apodrecimento) será de 300 bilhões de toneladas de fitomassa, ou seja, o equivalente, quanto à emissão de gases de efeito estufa, a tudo o que a humanidade já consumiu, desde o início da Revolução Industrial, de petróleo e gás natural.

Essa emissão poderá resultar em um acréscimo de gases de efeito estufa na atmosfera igual ao dobro daquele resultante das queimas de petróleo e gás natural até o presente, pois os oceanos, que vêm absorvendo generosamente cerca da metade do gás carbônico emitido, poderão deixar de fazê-lo. Há fortes indícios de que esse processo está se saturando rapidamente. Podemos, pois, esperar que, com a continuação das queimadas na Amazônia, haja um acréscimo de dióxido de carbono na atmosfera igual ao ocorrido desde meados do século 19 devido à queima de todos os combustíveis fósseis, inclusive o carvão. Teremos 10%, 20%, talvez mais da superfície da Terra inundada, o fim da fauna marítima, incêndios urbanos, verões insuportáveis, supressão de safras etc.

Quando, há um quarto de século, este autor aqui no Brasil e alguns outros no exterior, principalmente nos EUA, alertaram a opinião pública quanto ao efeito estufa, o descrédito foi total. E isso é compreensível. Um certo grau de ceticismo é saudável e mesmo obrigatório para o cientista. Todavia o que se observou, mesmo quando já não havia dúvidas, foi uma atitude de rejeição irracional em relação a uma realidade crescentemente adversa.

Foi assim que, insatisfeita com nossa própria capacidade de depredação da floresta, a administração FHC, assistida por vorazes governadores, facultou a instalação de madeiras estrangeiras que haviam exterminado a floresta em seu país de origem, a Indonésia.

Mas parece que as madeiras indonésias e brasileiras não estão sendo suficientemente devastadoras, posto que o Ministério (da devastação) do Meio Ambiente resolveu alugar a Amazônia para madeiras “sustentáveis”. Há, é verdade, uma vestimenta ecológica perfumada. Mas, como diz o Mefistófeles de Goethe, “embora vestida com brocados e lantejoulas, uma pulga ainda é uma pulga”.

O pensamento predominante era, até recentemente, o de que, consumindo menos que 1% do combustível fóssil do planeta, nada de muito efetivo poderia o Brasil fazer. Mas agora o desmatamento da Amazônia é problema exclusivamente nosso, a menos que concedamos a internacionalização da área. Se não o fizermos, temos de assumir essa responsabilidade. Agora que o Sivam já realizou o objetivo para o qual foi criado – socorrer uma empresa americana especializada em espionagem e guerra –, poderia se dedicar principalmente ao monitoramento de queimadas.

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, que se estende por todo o globo. Talvez seja necessário criar um Ministério de Proteção do Meio Ambiente. **Rogério Cezar de Cerqueira Leite, 72 anos, físico, é professor emérito da Unicamp e membro do Conselho Editorial da *Folha*.**

Uso sustentável, com soberania

João Paulo R. Capobianco e Tasso Rezende de Azevedo

O projeto de lei para a gestão de florestas públicas deve ser implementado e será importante para o Brasil. Primeiro, por uma questão de proteção ambiental e de respeito à legalidade. Segundo, pela forma democrática e respeitosa com que esse projeto de lei tem sido construído. E, acima de tudo, pelo que representará para milhões de brasileiros que dependem diretamente da floresta e de toda a sua biodiversidade.

A falta de um marco legal que permita a utilização em bases sustentáveis das florestas que recobrem extensas áreas sob o domínio do poder público tem levado o Brasil a privatizar suas terras públicas, passando esse patrimônio ao setor privado a partir da emissão de títulos e documentos de posse. Esse procedimento alimenta o processo de grilagem e ocupação ilegal, sempre associado à violência contra populações locais, especulação imobiliária, desmatamento e exploração predatória e ilegal da madeira e outros produtos florestais.

Para enfrentar esse problema, que tem gerado enormes prejuízos à sociedade brasileira, o governo federal decidiu elaborar o projeto de lei, em fase de ajustes finais pelos ministérios relacionados com o tema, sob a coordenação da Casa Civil da Presidência da República. Seu objetivo é estabelecer uma alternativa ao uso sustentável da floresta, sem que o poder público transfira o domínio que possui sobre as mesmas.

Haverá três modalidades de gestão de florestas públicas. A primeira é a criação e gestão de unidades de conservação de usos sustentáveis, como as Florestas Nacionais. A segunda é a destinação para uso comunitário de forma não onerosa e utilizando instrumentos como a criação de assentamentos florestais, quilombolas e reservas extrativistas. A destinação para comunidades não implicará pagamento pelo uso da floresta. E, por fim, a terceira modalidade é a concessão para manejo florestal através de concorrência pública com pagamento pelo uso da floresta. Isso será feito por meio de planos anuais de outorga, com ampla consulta pública, para definir as áreas passíveis de concessão.

É fundamental destacar que o manejo florestal que está sendo preconizado nessas áreas, no caso da produção de madeira, significa a extração de 5 a 6 árvores por hectare (ou seja, menos de 3% dos indivíduos) a cada 30 anos, o que é bem diferente do desmatamento que implica a retirada total da floresta, com perda de biodiversidade. As concessões não serão apenas para a produção de madeira, mas também de produtos não- madeireiros (como óleos, resinas e frutos) e de serviços, como o turismo.

O Brasil tem excelentes experiências na área de manejo florestal, fruto de trabalhos científicos de instituições como Embrapa, Inpa, IBAMA, entre outras. Recentemente, o país ultrapassou a marca de 1 milhão de hectares de florestas tropicais certificadas pelo FSC (Conselho Mundial de Manejo Florestal), que requer altos padrões socioambientais para a extração de produtos florestais. Ao atingir essa marca, o Brasil passou a ter a maior área de floresta tropical certificada do mundo. É esse modelo que o governo pretende adotar para a gestão de suas florestas públicas.

O projeto de lei é uma iniciativa que foi amplamente discutida por todos os segmentos representativos da Amazônia e do setor florestal brasileiro, incluindo movimentos sociais, ambientalistas, trabalhadores, pesquisadores, governos estaduais e o setor privado. O projeto foi redigido com o apoio de representantes desses segmentos, debatido em dezenas de reuniões regionais e setoriais. Além disso, ele foi discutido e aprovado na Conaflor (Comissão Coordenadora do Programa Nacional de Florestas), que reúne representantes de todos os setores envolvidos com o tema florestal no Brasil.

Finalmente, é importante destacar que praticamente todos os países com florestas do mundo possuem uma lei para regular o acesso e o uso dos seus recursos florestais. No caso da Amazônia, onde mais de 45% das terras são devolutas, a regulamentação proposta nesse projeto

de lei é essencial para assegurar o controle e a soberania sobre o enorme patrimônio florestal público do Brasil.

João Paulo Ribeiro Capobianco, 41, biólogo, é o secretário de Biodiversidade e Florestas do Ministério do Meio Ambiente. Tasso Rezende de Azevedo, 32, engenheiro florestal, é o diretor de Florestas do Ministério do Meio Ambiente.

1) Nós já conversamos sobre o contexto de produção, mas podemos retomá-lo novamente para utilizar um pouco mais o conhecimento que já adquirimos. Os exercícios a seguir proporcionam essa retomada, tendo em vista os artigos da Folha de S. Paulo:

a) Os produtores dos artigos “Clima e Cataclismo” e “Uso sustentável, com soberania” fizeram diversas representações quando foram produzir os textos, como as seguintes: quem seria o destinatário de seu artigo; representações de si mesmos, observando seu papel social; representações da instituição que veiculará o artigo; o objetivo desse gênero discursivo. Refletindo sobre esses aspectos, podemos assinalar V para as respostas verdadeiras e F para afirmações falsas (quando forem falsas, corrija a parte que não errada):

() A representação que esses produtores possuem de si mesmos é a imagem de representantes de uma determinada instituição social interessada na questão em pauta ou alguém que possui autoridade para discutir o assunto.

() Quanto à representação que o produtor tem dos destinatários, há a imagem de que são leitores do jornal, podendo ser especialistas no tema proposto ou pessoas que procuram conhecer os debates da atualidade.

() No que se refere à representação da instituição social onde o artigo circula, observamos que a *Folha de S. Paulo* é imprensa escrita, um meio de comunicação pública, e que, apesar de possuir uma seção direcionada a diferentes opiniões, ainda apresenta certas restrições devido ao seu Conselho Editorial e às empresas anunciantes.

() O objetivo da comunicação através do artigo opinativo pode ser representado pelo produtor como sendo o de influenciar os destinatários, mudando, reforçando ou enfraquecendo determinada posição destes sobre o tema tratado. Com esse intuito, o produtor pode utilizar apenas argumentos lógicos, que recorram exclusivamente à razão, ou então empregar também argumentos persuasivos que apelem para a emoção dos destinatários.

2) E no caso da Dissertação, nosso objeto de estudo, por que é importante ter uma imagem clara a respeito do para quem o texto vai ser escrito, onde vai ser escrito, se vai ser publicado em alguma seção, etc?

3) A argumentação, numa dissertação ou num artigo opinativo, pode manifestar-se também através de marcas lingüísticas, ou seja, as escolhas lingüísticas já revelam, e muito, a intenção e ideologia de seu produtor. Vamos ver como exemplos, algumas marcas que confirmam nossa afirmação e que aparecem no artigo “Clima e Cataclismo”. Depois completaremos o quadro, buscando identificar outras ocorrências dessas marcas no mesmo artigo.

- a) **Operadores argumentativos** - introduzem conteúdos semânticos adicionais aos enunciados dando força argumentativa.

Operadores argumentativos que reforçam/enfatizam uma idéia:

- 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:

- 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:

- (...) 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.

- A administração FHC, assistida por *vorazes* governadores, facultou a instalação de madeiras estrangeiras que haviam *exterminado* a floresta em seu país de origem

- 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

- O Ministério (da *devastação*) do Meio Ambiente resolveu alugar a Amazônia para madeiras “ *sustentáveis*”.

Marcas lingüísticas, com caráter argumentativo	Texto “Clima e Cataclismo”
Operadores argumentativos que reforçam/enfatizam uma idéia	
Operadores argumentativos que introduzem uma explicação referente ao enunciado anterior.	
Operadores que introduzem argumentos alternativos que direcionam conclusões opostas ou diferentes.	
Indicadores modais.	
Seleção lexical.	
Uso de aspas.	
Outras marcas.	

Esse quadro traz apenas algumas marcas, porém, você poderá encontrar outros mecanismos lingüísticos que auxiliam na argumentação.

3) Agora é a sua vez de encontrar todas essas marcas no artigo “*Uso sustentável, com soberania*”.

4) O assunto discutido nos dois textos é o mesmo, porém, cada produtor, ao se referir ao tema em discussão, faz escolhas lexicais diferentes: o primeiro, fala em *desmatamento da floresta amazônica* e *devastação do meio ambiente*; o segundo, por sua vez, aborda o mesmo assunto através de termos mais amenos, como *gestão de florestas públicas, utilização em bases sustentáveis das florestas* e *manejo florestal*. Em sua opinião, essa diferença é importante? Por quê?

5) Você observou que, no artigo “Clima e cataclismo”, há maior quantidade de modalizadores e mais marcas explícitas da subjetividade do produtor se compararmos esse com o artigo “Uso sustentável, com soberania”? Você poderia expor um motivo possível para essa diferença?

MÓDULO 6 - ORGANIZADORES TEXTUAIS. PARTE II

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 lingüísticas é muito importante. A gramática tradicional normativa classifica as palavras ou expressões em conjunções, preposições ou advérbios. Muito mais do que reconhecer a classe gramatical a qual pertence a palavra, é reconhecer a sua função no texto.

1) Releia o primeiro parágrafo e observe que a argumentação iniciada pelo *mas* contradiz a afirmação anterior. Há uma relação que se estabelece entre o produtor do texto e a polêmica instaurada. Aponte qual a função do operador neste parágrafo.

2) Alguns operadores apresentam sentidos diferentes dos classificados na gramática, ou seja, nem sempre há uma ordem para operar com os argumentos quanto ao efeito de sentido e da relação que o produtor do texto tenciona promover em seu interlocutor. Observe no final do segundo parágrafo: Você acha que o operador argumentativo *mas* tem a mesma função no parágrafo anterior?

3) Veja bem: *mas serve para orientar políticas de governo*. Está discordando ou acrescentado argumentos à afirmação de que o relatório elaborado para a Conferência pode ser desconsiderado?

4) Você poderia organizar esta opinião de outra forma estabelecer outra relação com seu interlocutor? Se usar o operador *só* ou *enfim* a afirmação teria o mesmo sentido?

5) As palavras ou expressões que estão recebendo mais atenção neste texto opinativo produzem efeitos de sentido diferentes.

a) Assinale qual o efeito de sentido de *mas* no primeiro parágrafo:

<input type="checkbox"/> Conseqüência	<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

b) Do operador *mas* no segundo parágrafo:

<input type="checkbox"/> Conseqüência	<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) *Ainda que*, terceiro parágrafo:

<input type="checkbox"/> Conseqüência	<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

d) *A menos que*, no quarto parágrafo

<input type="checkbox"/> Conseqüência	<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

6) O texto expressa claramente a idéia ou tese que o produtor do texto apresenta. No terceiro parágrafo encontramos a manifestação lingüística que reforça a justificativa da opinião

da *Folha* e se aproxima do interlocutor. Aponte o operador que estabelece uma relação com a suposta opinião do interlocutor.

7) No terceiro parágrafo – o encadeador de enunciados argumentativos *ainda que* aponta a promoção da tese/idéia de que a concessão das medidas tomadas para combater as diferenças sociais podem ser viáveis. *Ainda que*, é uma escolha lingüística que remete diretamente ao título do artigo: Cotas de racismo. Apresente uma opção para contrapor a o argumento apresentado.

8) *A menos que*, quarto parágrafo, introduz uma restrição para o interlocutor antes que ele responda ao questionamento: *Como definir um negro no Brasil?* Antecipa outro argumento: a criação de órgãos especializados para a classificação racial, o que poderíamos considerar um tanto irônico! Observe que a expressão *por exemplo* estabelece uma relação argumentativa para declarar uma possível solução referenciada com a restrição de *a menos que*. Reescrevendo a oração e mudando o argumento *a menos que* o efeito de sentido produzido com a exemplificação seria o mesmo? Justifique.

9) O texto que abre esta seção 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 é resultado da proposta de redação solicitada pela UFMG, em 1983, cujo tema era a Violência Social. Portanto, mãos à obra.

O homem como fruto do meio

O homem é produto do meio social em que vive. Somos todos iguais e não nascemos com o destino traçado para fazer o bem ou o mau.

O desemprego pode ser considerado a principal causa de tanta violência. A falta de condições do indivíduo em alimentar a si próprio e sua família.

Portanto é coerente dizer, mais emprego, menos criminalidade. Um emprego com salário, que no mínimo suprisse o que é considerado de primeira necessidade, porque os sub-empregos, esses, não resolvem o problema.

Trabalho não seria a solução, mas teria que ser a primeira providência a ser tomada.

Existem vários outros fatores que influenciam no problema como por exemplo, a educação, a falta de carinho, essas crianças simplesmente nascem, como que por acaso, e são jogadas no mundo, tornando-se assim pessoas revoltadas e agressivas.

A solução é alongo prazo, é cuidando das crianças, mostrando a elas a escala de valores que deve ser seguida.

E isso vai depender de uma conscientização de todos nós.

10) 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, professor, consistirá em efetuar, sob o ponto de vista de leitor de textos opinativos, a refacção (reescrever) 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 SHIR¹; redação feita em 4 de dezembro de 1997).

11) No texto Racismo, painel do leitor, há, logo no 1º período, a tese. Ao fazer a ligação da tese com a fase da argumentação, Flademir Candido da Silva utiliza-se de um mecanismo de conexão. Por isso, professor, responda:

a) Qual é este mecanismo?

b) Que outros mecanismos poderiam ocupar seu lugar mantendo-se a mesma idéia?

c) Este conectivo junta parte de uma mesma seqüência argumentativa. Que nome lhe dá a gramática normativa?

12- (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. Sua função é a de jungir trechos/ sintagmas de um mesmo período. Consulte o quadro acima e responda: Que nome damos a esta finalidade?”

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) Que nome é dado a ele pela Gramática Normativa?

d) “O 1º que está conectando a 1ª oração “Será” à 2ª oração” ...o jornal adotou o estilo...” o 2º **que** está retomando o trecho “estilo pedagógico típico dos políticos...”. Nos dois casos acima, sua função é a de encaixamento. Entretanto, a Gramática Normativa dá nomes diferentes a cada um deles. Que nomes são esses?

1º **Que:** _____

2º **Que:** _____

e) 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?

<p>“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”.</p>

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.”

13-Retire do mesmo texto outros conectivos que tem a mesma função.

14) Volte sua atenção, neste momento, ao texto “Discriminação racial e o papel da educação” De autoria de Magno de Aguiar Maranhão que está nesta SD. Nossa reflexão continuará sendo os mecanismos de conexão. Vamos juntos, enfrentar este desafio?

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 freqüentemente 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"/> Conseqüência	<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"/> Conseqüência	<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? Mudando-se o conectivo, há algum outro tipo de alteração a ser feita? De que ordem? (morfológica, sintática)?

d) No 2ºs parágrafos deste mesmo texto têm:

“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 vozes 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”.

15- Que relação semântica (de significado) transmite o conectivo **porque**?

16- E o conectivo **porém**?

17- 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?

18- E o conectivo quando transmite a idéia de _____

19- 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?

20- 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, substituí-los-ia por outros? Quais?

MÓDULO 7: 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 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**?

2) “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.”

3) A que elementos deste mesmo parágrafo referem-se o pronome **isso**?

4) 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?

5)E o termo **assim**? A que outro elemento se refere?

6) você deve ter percebido que prevalece a coesão anafórica em artigos opinativos e nas dissertações. Para refletir: Que elementos gramaticais, normalmente, retomam outros anteriormente expressos? Advérbios? Elipses por Zero? Pronomes?
