

Letras

digitais

Teses e Dissertações originais em formato digital

Dissertação: gênero o ou
tipo textual?

Edna Guedes de Souza

2003

PPGL
UFPE

Programa de
Pós-Graduação
em Letras



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

Letras

DIGITAIS

Teses e Dissertações originais em formato digital

Ficha Técnica



Coordenação do Projeto Letras Digitais
Angela Paiva Dionísio e Anco Márcio Tenório Vieira (orgs.)

Consultoria Técnica
Augusto Noronha e Karla Vidal (Pipa Comunicação)

Projeto Gráfico e Finalização
Karla Vidal e Augusto Noronha (Pipa Comunicação)

Digitalização dos Originais
Maria Cândida Paiva Dionísio

Revisão
Angela Paiva Dionísio, Anco Márcio Tenório Vieira e Michelle Leonor da Silva

Produção
Pipa Comunicação

Apoio Técnico
Michelle Leonor da Silva e Rebeca Fernandes Penha

Apoio Institucional
Universidade Federal de Pernambuco
Programa de Pós-Graduação em Letras

Letras

DIGITAIS

Teses e Dissertações originais em formato digital

Apresentação



Criar um acervo é registrar uma história. Criar um acervo digital é dinamizar a história. É com essa perspectiva que a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, representada nas pessoas dos professores Angela Paiva Dionisio e Anco Márcio Tenório Vieira, criou, em novembro de 2006, o projeto *Letras Digitais: 30 anos de teses e dissertações*. Esse projeto surgiu dentre as ações comemorativas dos 30 anos do PG Letras, programa que teve início com cursos de Especialização em 1975. No segundo semestre de 1976, surgiu o Mestrado em Linguística e Teoria da Literatura, que obteve credenciamento em 1980. Os cursos de Doutorado em Linguística e Teoria da Literatura iniciaram, respectivamente, em 1990 e 1996. É relevante frisar que o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE, de longa tradição em pesquisa, foi o primeiro a ser instalado no Nordeste e Norte do País. Em dezembro de 2008, contava com 455 dissertações e 110 teses defendidas.

Diante de tão grandioso acervo e do fato de apenas as pesquisas defendidas a partir de 2005 possuírem uma versão digital para consulta, os professores Angela Paiva Dionisio e Anco Márcio Tenório Vieira, autores do referido projeto, decidiram oferecer para a comunidade acadêmica uma versão digital das teses e dissertações produzidas ao longo destes 30 anos de história. Criaram, então, o projeto *Letras Digitais: 30 anos de teses e dissertações* com os seguintes objetivos:

- (i) produzir um CD-ROM com as informações fundamentais das 469 teses/dissertações defendidas até dezembro de 2006 (autor, orientador, resumo, palavras-chave, data da defesa, área de concentração e nível de titulação);

Letras

DIGITAIS

Teses e Dissertações originais em formato digital

- (ii) criar um Acervo Digital de Teses e Dissertações do PG Letras, digitalizando todo o acervo originalmente constituído apenas da versão impressa;
- (iii) criar o *hotsite* Letras Digitais: Teses e Dissertações originais em formato digital, para publicização das teses e dissertações mediante autorização dos autores;
- (iv) transportar para mídia eletrônica *off-line* as teses e dissertações digitalizadas, para integrar o Acervo Digital de Teses e Dissertações do PG Letras, disponível para consulta na Sala de Leitura César Leal;
- (v) publicar em DVD coletâneas com as teses e dissertações digitalizados, organizadas por área concentração, por nível de titulação, por orientação etc.

O desenvolvimento do projeto prevê ações de diversas ordens, tais como:

- (i) desencadernação das obras para procedimento alimentação automática de escaner;
- (ii) tratamento técnico descritivo em metadados;
- (iii) produção de *Portable Document File* (PDF);
- (iv) revisão do material digitalizado
- (v) procedimentos de reencadernação das obras após digitalização;
- (vi) diagramação e finalização dos e-books;
- (vii) *backup* dos *e-book* sem mídia externa (CD-ROM e DVD);
- (viii) desenvolvimento de rotinas para regularização e/ou cessão de registro de Direitos Autorais.

Os organizadores

Letras

DIGITAIS

Teses e Dissertações originais em formato digital

Dissertação: gênero ou
tipo textual?

Edna Guedes de Souza

2003

Copyright © Edna Guedes de Souza, 2003

Reservados todos os direitos desta edição. Reprodução proibida, mesmo parcialmente, sem autorização expressa do autor.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DISSERTAÇÃO: GÊNERO OU TIPO TEXTUAL?

EDNA GUEDES DE SOUZA

RECIFE – PE

2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

DISSERTAÇÃO: GÊNERO OU TIPO TEXTUAL?

Dissertação que apresenta ao Programa de Pós-graduação em Letras como um dos requisitos para obtenção do título de mestra em lingüística,
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Abuêndia Padilha Pinto
Mestranda: Edna Guedes de Souza

RECIFE – PE

2003

BANCA EXAMINADORA

Dra. Abuêndia Padilha P. Pinto – UFPE

Dra. Ângela Paiva Dionísio – UFPE

Dra. Maria Bernadete F. de Oliveira – UFRN

Recife , 22 maio de 2003

A Deus, meu ideal,

aos meus pais e irmãos, parte intrínseca da
minha existência,

à Maria Amélia, por ter feito de mim o que
sou,

aos meus filhos, pela paciência, pelo amor e
pela cumplicidade,

às minhas irmãs, pela presença constante,
pelo incentivo e pelo carinho,

à minha amiga Íris, pelas lágrimas e sorrisos
compartilhados,

AGRADECIMENTOS

À Doutora Abuêndia Padilha P. Pinto, por ter me conduzido com desvelo e atenção em todo o percurso desta construção científica.

À Doutora Ângela Paiva Dionísio, pelas oportunas sugestões para esta construção.

A todos os amigos do CEFET-PE, pelo incentivo, especialmente, Normanda e Fátima Figueiredo, pela solícitude, e Elizabeth, pela benevolência.

A todos os meus professores, por ter inculcado em mim muito do seu saber.

Aos professores e alunos que abnegadamente aceitaram participar da pesquisa.

A Heraldo e à Diva, pelo apoio irrestrito a mim e aos demais alunos da Pós-Graduação.

E a todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para essa construção.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Doutora Nelly Carvalho,
por ser a janela aberta por Deus,
quando as portas se fechavam.

Ao Prof. Djair Teófilo do Rego,
meu amigo,
por avivar a chama,
quando a luz se esvaía.

O texto, de um lado instrumento pedagógico, de outro, descoberta da autoria, representa uma via para que os infinitos possíveis desponham para o sujeito e sejam por ele imaginados, inventados, coloridos.

(...)

A produção textual traz consigo um processo complexo de escolhas, de posicionamentos e descobertas das próprias formas de pensar; ela propicia discussão interna, mobilização das estruturas cognitivas, com a finalidade de concretizar, criar, um todo único em termos de sentido.

(Márcia Amaral Corrêa)

RESUMO

O propósito deste trabalho é situar a dissertação como um gênero textual, a fim de desfazer o conflito existente entre seu conceito sob a ótica da tipologia textual tradicional e sua concepção na perspectiva sociointeracionista. Para tanto, fizemos uma breve apreciação da base epistemológica de língua/linguagem, do ponto de vista bakhtiniano, para, em seguida, discorrermos sobre a noção de gênero e tipos textuais, fundamentando-nos nos postulados de Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (1996), Marcuschi (2000), entre outros; explicitamos a concepção de dissertação, numa perspectiva tradicional e procedemos à sua caracterização como gênero textual. Assentados nesse referencial teórico, finalizamos esta pesquisa comprovando nossa proposição com a análise dos questionários aplicados a professores de Língua Portuguesa do Colégio Visão, da Escola Dom Vital e do CEFET-PE (em Recife e em Pesqueira) e das dissertações produzidas por seus alunos. A análise dos questionários constatou a existência de uma confusão conceptual quanto à natureza discursiva da dissertação; já a análise dos textos permitiu-nos, a partir da observação das características dos planos da situação de ação de linguagem, discursivo e das propriedades lingüístico-discursivas – sobretudo, ao ser estabelecido o seu contexto de produção, tornar evidente a proposição de que a dissertação constitui-se num gênero textual. Esperamos que este esclarecimento venha a contribuir para que o processo ensino-aprendizagem da dissertação na escola torne-se mais natural e acessível à prática docente e ao aluno concluinte do ensino médio.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to show how it is possible to consider an essay as a text so as to undo the existing conflict among its concept under the optic of a traditional textual typology and its conception in a social interactionist perspective. For this reason, we have made a brief appreciation of the epistemological basis of language according to Bakhtin and only afterwards will we discuss about text in general and its different types. This paper will be based on the works of Bakhtin (1992), Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (1996), Marcuschi (2000), among others; we will first explicitate the traditional conception of an essay, and then we will proceed with its characterization of being a text. Based on this theoretical reference, we will conclude this research corroborating our proposal not only with the analysis of questionnaires applied to Portuguese teachers at Colégio Visão, at the Escola Dom Vital and at the CEFET-PE (in Recife and Pesqueira) but also with the essays produced by their students. The analysis of the questionnaires confirmed the existence of a conceptual confusion as to the discursive nature of the essay. At the same time, by analysing the texts, through the observation of the characteristics of situational plans of action for language, discursive, and of linguistic-discursive properties, and by establishing its production context, it became evident that the essay is considered a type of text. We hope that this evidence may contribute to the use of the essay by the students, making it a natural and accessible practice for both teachers and learners.

SUMÁRIO

INDRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS.....	18
1. Gênese epistemológica.....	18
1.1 Gênero do discurso: unidade de comunicação verbal.....	21
1.2 Gêneros e tipos textuais: distinções conceituais.....	23
1.2.1 Tipos textuais: as muitas classificações.....	28
1.2.2 Tipos textuais: perspectivas interacionistas.....	30
1.3 Gêneros textuais e ensino de língua materna.....	37
1.4 Tipologia textual e ensino de língua.....	39
1.5 Gêneros textuais: proposta didático-metodológica.....	42
CAPÍTULO II: A DISSERTAÇÃO.....	45
2. Concepção de dissertação.....	45
2.1 A argumentação.....	47
2.2 A estrutura da dissertação.....	52
2.2.1 A dissertação nos manuais de redação.....	54
2.2.2 A importância da leitura para a produção da dissertação..	58
2.3 A dissertação no contexto social.....	60
2.4 A produção da dissertação e a postura do professor.....	65

CAPITULO III: A DISSERTAÇÃO COMO GENERO TEXTUAL.....	72
3. O gênero dissertação.....	78
3.1 Características do Gênero dissertação.....	82
3.2 Mecanismos de textualização e enunciativos do gênero dissertação.....	93
CAPITULO IV: METODOLOGIA.....	98
4. A coleta de dados.....	98
4.1 Os sujeitos da pesquisa.....	99
4.2 Os instrumentos de coleta.....	100
4.2.1 Os questionários.....	100
4.2.2 As dissertações.....	101
CAPÍTULO V: OS OBJETOS DE ANÁLISE.....	102
5. Análise dos dados.....	102
5.1 Análise dos questionários.....	102
5.2 Análise das dissertações.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
BIBLIOGRAFIA.....	142
ANEXO I: QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES.....	152
ANEXO II: DISSERTAÇÕES DE ALUNOS.....	162

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Sinopse das distinções entre gêneros e tipos textuais.....	27
QUADRO 2 – Tipos textuais segundo Werlich.....	29
QUADRO 3 – Agrupamento de gêneros proposto por Dolz.& Schneuwly.....	43
QUADRO 4 – Raciocínio silogístico.....	48
QUADRO 5 – Estrutura da dissertação.....	55
QUADRO 6 – A dissertação no vestibular da Unicamp.....	61
QUADRO 7 – Competências da redação do ENEM.....	63
QUADRO 8 – A dissertação no processo seletivo.....	64
QUADRO 9 – Características do gênero dissertação.....	91
QUADRO 10 – Ocorrências de mecanismos de conexão no gênero dissertação.....	94
QUADRO 11 – Ocorrências de mecanismos de coesão nominal no gênero dissertação.....	94
QUADRO 12 – Ocorrências de mecanismos de coesão verbal no gênero dissertação.....	95
QUADRO 13 – Ocorrências de vozes enunciativas no gênero dissertação.....	95
QUADRO 14 – Ocorrências de modalizações no gênero dissertação	96
QUADRO 15 – Disposição do gênero dissertação no contexto de produção..	118

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à produção textual têm sido objeto de discussões por parte de professores de língua materna e pesquisadores cujos estudos se voltam para essa finalidade. Sem dúvida, a diversificação das teorias lingüísticas, surgidas a partir da segunda metade do século XX, abriu um leque de abordagens voltadas para o ensino de produção textual, buscando aproximar os ensinamentos repassados pela escola, do conhecimento empírico, adquirido na interação social.

Até os anos 60 do século passado, o ensino de produção textual era pautado na teoria tradicional da gramática, tendo como modelo as técnicas da retórica clássica. Redigir, portanto, era imitar os autores renomados e consagrados como clássicos.

Com o advento da Lingüística Textual, o ensino de língua materna, tomou um novo rumo, pois elegeu o texto como objeto do processo ensino-aprendizagem de língua. Isso contribuiu, sobremaneira, para o ensino da produção textual na escola.

Essa abordagem, contudo, não impediu que a escola ainda privilegiasse os textos literários, utilizando-os para leitura e como modelo de bem escrever. Porém, não se pode negar que uma nova perspectiva se abriu com a proposta de ensino baseada nos mecanismos de textualização, sobretudo, a coesão e a coerência.

Não obstante essa perspectiva, o ensino de produção textual continuou pautado na tipologia tradicional: descrição, narração e dissertação. E a escola, embora ensinasse a escrever telegramas, bilhetes, cartas, requerimentos dentre outros gêneros, insistia nessa tricotomia

É da década de 70, também, segundo Bonini (2002), a re-inclusão da redação no exame vestibular e, daí, a ascensão da dissertação como dos mais temíveis instrumentos de avaliação daqueles que almejam a formação acadêmica.

No final da década passada, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a educação brasileira renovou seus

conceitos e adotou novas abordagens teórico-metodológicas voltadas para a aprendizagem e para o ensino das várias disciplinas que compõem o currículo escolar. Logo após, foram editados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), direcionados às disciplinas que compõem o currículo dos ensinos fundamental e médio.

Os PCNs de Língua Portuguesa fundamentam-se na concepção de língua e linguagem bakhtiniana, que repudia a idéia de língua ideal e estática, quer sob a ótica subjetivista, quer do ponto de vista estruturalista, e a concebe como um organismo vivo, dinâmico e interativo, que se concretiza por meio dos gêneros textuais.

A teoria dos gêneros textuais reconhece o caráter sócio-histórico da comunicação humana, o que, sem dúvida, revolucionará o ensino de língua materna, devido à perspectiva de um ensino mais efetivo e pragmático.

Dentro dessa abordagem, inúmeros vêm sendo os estudos voltados para a sistematização dos gêneros textuais, dentre os quais a tentativa de agrupá-los, a fim de classificá-los e, assim, imprimir a essa teoria um caráter científico. Todavia, as tentativas têm sido frustrantes, dada a sua natureza versátil e, por isso, de quantidade ilimitada.

Entretanto, reconhece-se que eles podem ser agrupados por características lingüísticas, o que resultou nos tipos textuais: descrição, narração, argumentação, explicação e injunção. Essa classificação tipológica tem levado professores a refletir sobre a tradicional concepção que toma a dissertação como um tipo textual e a atual que a exclui da classificação tipológica.

Eis o porquê do questionamento suscitado, para o qual consideramos relevante obtermos uma resposta, uma vez que, como gênero, a dissertação mudará seu foco conceptual de construto teórico para construção empírica, passando a ser reconhecido o seu propósito comunicativo.

Por outro lado, poderá ser definida a tipologia textual que se realiza na dissertação, possibilitando que sejam observadas as peculiaridades lingüísticas e enunciativas do mundo discursivo em que ela se insere, além de facilitar a compreensão e a apreensão dos enunciados, e revelar, também, a

organização e hierarquização do conteúdo semântico do texto produzido e de outros de natureza semelhante.

Esse esclarecimento visa a atingir o fundamental objetivo da escola, no que concerne ao ensino de língua materna e, em particular, da dissertação, que é desenvolver a competência lingüístico-discursiva argumentativa escrita do aluno, para que ele possa atuar em todas as instâncias comunicativas que se fizerem necessárias.

Ressaltamos que essa proposta prende-se ao caráter social do ensino da produção escrita, tendo em vista a sua requisição nas práticas sociais como os exames vestibulares, os concursos públicos e os testes das empresas privadas. Portanto, é função da escola, perante a sociedade, preparar seus alunos, desde cedo, a refletir sobre as questões sociais, a articular as suas experiências com sua aprendizagem teóricas e a exprimir, coerentemente, suas impressões sobre o mundo.

Por isso, a produção da dissertação não pode ser vista, apenas, como o bilhete de entrada à Universidade, mas como um recurso imprescindível ao indivíduo escolarizado, que, almeja ascender socialmente. Foi essa preocupação que nos levou a produzir esta pesquisa, pois temos consciência de que essa nossa aflição é compartilhada por muitos dos que, semelhante a nós, concebe a educação como a única forma de minimizar a desigualdade social.

Sendo assim, concentrar-nos-emos na teoria sociointeracionista, tomando como ponto de partida a concepção de Bakhtin (1997) sobre gêneros do discurso, bem como os postulados de Bronckart (1999), Dolz & Schneuwly (1996), Marcuschi (2000), no que tange aos aspectos sócio-discursivos da linguagem, com a finalidade de comprovar que a dissertação é um gênero textual de base tipológica argumentativa.

Portanto, nesta pesquisa, propomo-nos, primeiramente, a obter dos professores participantes suas opiniões a respeito de pontos concernentes à tipologia e à produção textual, e a verificar se os mesmos estão a par dos postulados lingüísticos que norteiam o ensino de língua na atualidade.

Julgamos, também ser importante saber quais os gêneros mais trabalhados com seus alunos, e quais seus pontos de vista a respeito do ensino

de produção textual na escola. Com suas respostas, esperamos justificar o questionamento suscitador deste trabalho.

Por outro lado, o cerne desta pesquisa encontra-se na análise das dissertações dos alunos concluintes do ensino médio, das quais observaremos as características dos planos da situação de ação de linguagem, discursivo e das propriedades lingüístico-discursivas. Com base nas condições de produção, procederemos à análise, situando-a, primeiramente no seu contexto de produção, e posteriormente identificando-lhe as características que lhe forem peculiares.

Para emprendermos esta pesquisa, com vista a obter a resposta ao nosso questionamento: *Dissertação, gênero ou tipo textual?* recorreremos a pressupostos teóricos de perspectivas sociointeracionistas para fundamentar a nossa investigação. Adotaremos uma pesquisa de base qualitativa que nos permitirá examinar as características da dissertação nos três planos observáveis a partir das condições de produção textual: situação de ação de linguagem, discursivo e lingüístico-discursivo; consideraremos ainda os mecanismos de textualização e os enunciativos dos textos analisados.

Para atingirmos nosso objetivo, organizamos este trabalho em cinco capítulos, assim dispostos:

- **CAPÍTULO I: GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS** – Faz um esclarecimento quanto às teorias que alicerçam o processo ensino-aprendizagem de língua materna: a teoria sociointeracionista da linguagem diz respeito aos aspectos psicológicos do processo de ensino; enquanto a teoria dos gêneros textuais está diretamente relacionada à linguagem, alicerçando a base teórico-metodológica do ensino de língua materna em todos os níveis. Esse capítulo está organizado em subitens que discorrem sobre a gênese epistemológica da concepção de língua, do ponto de vista bakhtiniano; os gêneros do discurso como unidade da comunicação verbal; os gêneros e tipos textuais: distinções conceituais; tipos textuais: as muitas classificações; tipos textuais: perspectivas interacionistas; gênero

textual e o ensino de língua materna; tipologia textual e o ensino de língua materna; e gêneros textuais: propostas didático-metodológicas.

- CAPÍTULO II: A DISSERTAÇÃO – apresenta a dissertação sob a concepção tradicionalista, a partir da opinião de vários autores; discorre sobre a argumentação, como elemento constitutivo da retórica; mostra a estrutura da dissertação; faz uma apreciação do tratamento dado à dissertação nos manuais de redação e no contexto social e reflete sobre a postura do professor ante a produção desse texto.
- CAPÍTULO III: A DISSERTAÇÃO COMO GÊNERO TEXTUAL – faz uma reflexão preliminar sobre a língua padrão; situa a dissertação como um gênero textual; aponta suas características, a partir das condições de produção e explicita os mecanismos de textualização e enunciativos pertinentes a esse gênero.
- CAPÍTULO IV: METODOLOGIA – Apresenta a delimitação do universo da investigação e descreve os instrumentos de coleta de dados empregados, além dos procedimentos de análise e da interpretação desses dados. Esse capítulo é formado pelos subitens: a coleta de dados; os sujeitos da pesquisa; e os instrumentos de coleta.
- CAPÍTULO V: ANÁLISE DOS DADOS – Mostra o resultado da análise dos dados coletados: os questionários aplicados a professores de língua materna, e as dissertações de concluintes do ensino médio, alunos dos professores arrolados nesta pesquisa.

Por fim, concluímos nosso trabalho, tecendo algumas considerações acerca da importância de se conceber a dissertação como um gênero textual produzido na escola, e as implicações para seu ensino

CAPÍTULO I: GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Introdução

Explicitamente fundamentando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a teoria sociointeracionista da aprendizagem e a teoria dos gêneros textuais vêm orientando o processo de ensino-aprendizagem da língua materna. A primeira (Freitas,1997:315) diz respeito ao aspecto psicológico do processo de ensino. Atualmente, essa teoria vygotskiana permeia as teorias educacionais, fundamentando as orientações didático-pedagógicas da educação nacional em todas as áreas e níveis de conhecimento e de ensino.

Por outro lado, a teoria dos gêneros textuais está diretamente relacionada à linguagem (Freitas,1997:315), cujo caráter dialógico conferido por Bakhtin (1997) diz respeito às relações enunciado e vida, falante e ouvinte, arte e vida, linguagem e consciência. Essa concepção bakhtiniana da linguagem norteia as teorias lingüísticas atuais, alicerçando a base teórico-metodológica do ensino de língua materna em todos os níveis.

É na perspectiva de um ensino de língua materna fundamentado na teoria dos gêneros que este trabalho se insere. Por esse motivo, entendemos que se faz necessário, neste capítulo, uma breve apreciação da base epistemológica de língua/linguagem, do ponto de vista bakhtiniano, a fim de elucidar a noção de gênero e tipos textuais, que virá em seguida.

1. Gênese epistemológica

As concepções de Bakhtin (1997) só foram introduzidas no ocidente a partir da segunda metade da década de 60 do século passado (Schneiderman, 1997:16), embora seu posicionamento a respeito das teorias lingüísticas predominantes na época já houvesse sido publicado em 1929, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*. Essa obra vem alicerçar a teoria dos gêneros – contida no livro *Estética da criação verbal* – mostrando claramente a sua concepção de língua, ao rechaçar as tendências às quais ele chama de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

O subjetivismo idealista reitera os ideais românticos que, de acordo com Bakhtin (1997), estavam sendo revitalizados no início do século XX por filósofos como Humboldt (1905), psicólogos como Wundt (1927), lingüistas como Vossler (1920) e teóricos da literatura como Croce (1920), defendendo o posicionamento de que a língua se realiza na fala individual e seu caráter é monológico e não dialógico.

Segundo essa tendência, "*o psiquismo individual constitui a fonte da língua*" (Bakhtin, 1997:72). A língua, por sua vez, estaria sempre em criação ininterrupta e retrataria o mundo em que o indivíduo se afigura. Ela não representa o sistema, mas o indivíduo.

Outro aspecto considerado pelo subjetivismo idealista era o de que cada língua produziria uma visão individualizada do mundo. A manifestação individualizada da língua, enquanto produto estável, é que se revelaria num sistema gramatical.

Nessa perspectiva, atribui-se à língua um caráter imanente, psicológico e individualista, negando-lhe o seu caráter social e antropológico. Por esse motivo, Bakhtin opõe-se ao subjetivismo idealista, pois, segundo ele, o centro organizador de toda enunciação e expressão não é interior, mas exterior, ou seja, o cerne da enunciação está situado no meio social; sua criação é histórica.

O indivíduo constrói sua referência, externamente, no social, e não em si mesmo, como se fosse o centro do universo. A sua criação é de sujeito histórico não de um sujeito romântico, individualista, como se cada um fosse o início de tudo.

Prosseguindo, Bakhtin ressalta o caráter ideológico da língua, dizendo que os contextos ideológicos não podem limitar-se ao psiquismo individual, pois a ideologia origina-se da interação dos indivíduos na sociedade e, por isso mesmo, não pode ser uma questão psicológica, mas social.

Quanto ao objetivismo abstrato, denominação dada por Bakhtin ao formalismo/estruturalismo, centrou-se na forma, eliminando o caráter social da língua. O autor, também, refere-se a essa tendência como "*visão científica da língua*", pois, em sua concepção, só assim se justificaria o seu caráter puramente formal.

Essa "*visão científica da língua*" diz respeito a todo o período em que se tentou explicá-la como um sistema de signos lingüísticos. Esse período estende-se desde Descartes, no século XII, até a primeira metade do século XX, quando predominou a teoria estruturalista, representada, principalmente, por Saussure, a cujos postulados é atribuída a possibilidade de se conceder à lingüística o status de ciência da linguagem.

De acordo com Bakhtin (1997), os representantes do objetivismo abstrato afirmavam ser a língua independente da consciência individual e, por isso, um fato externo ao indivíduo. Entende-se daí que o falante é excluído do sistema e essa é uma tese fundamental em Saussure: "*a língua se opõe à fala como o social ao individual. A fala é, assim, absolutamente individual.*" (Bakhtin, 1997).

Para Bakhtin, a concepção da primazia do sujeito como indivíduo e da língua como simples código é inaceitável. O sujeito é social e histórico, e a linguagem só faz sentido se concebida dentro do contexto da interação humana, ou seja, na relação dialógica. Daí a noção de dialogismo, central nos postulados bakhtinianos: o processo interativo.

A tese central de Bakhtin (1997), que resume sua posição ante as duas correntes a que se opõe, explicita a sua concepção de língua ao afirmar:

*A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da **interação verbal**, realizada através da **enunciação** ou das **enunciações** (grifos do autor). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua.* (Bakhtin, 1997:123).

Entendemos, então, que, para Bakhtin, a língua é construída no dia-a-dia, dentro do contexto social, no diálogo entre os membros pertencentes a uma mesma esfera social. É essa interação que permite a uma geração passar a outra a cultura com todo o seu cabedal de conhecimento empírico ou não, bem como sua história e sua ideologia.

Compreendemos que, do ponto de vista bakhtiniano, a língua viva é constituída não por palavras, mas por valores sociais que foram adquiridos ao longo da história de cada sociedade e que são transmitidos pela cultura por meio de enunciados orais ou escritos. São os enunciados que, articulados uns aos outros, dentro de um contexto e em determinada circunstância, promovem a interação social.

A língua tomada como produto da interação verbal só poderá se concretizar no enunciado, pois tanto a palavra quanto a oração como unidades da língua são desprovidas de sentido. Elas só possuem valores expressivos, concretos, a partir do momento em que se tornam enunciados. Por isso, o enunciado é concebido como a unidade em contexto de uso.

Eis, assim, a base epistemológica de língua/linguagem de Bakhtin. A partir dela, torna-se mais claro o entendimento da noção de gêneros do discurso.

1.1 Gêneros do discurso: unidade da comunicação verbal

De acordo com Bakhtin (1992:279), *"os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados pelas diversas esferas de utilização da língua"*. Sua constituição compreende três dimensões: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional.

O conteúdo temático diz respeito ao assunto gerado numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais; o estilo é determinado por um conjunto de seleções lingüísticas (seleção lexical, frasal, gramatical), procedimentos, e aspecto expressivo; e a estrutura organizacional refere-se à forma, a qual torna possível o reconhecimento do gênero, embora não defina a completude genérica.

Cada um desses elementos, apesar de possuírem características específicas, que correspondem a uma determinada esfera de comunicação, fundem-se compondo a unidade: o gênero. Portanto, as três dimensões são indissociáveis e, conseqüentemente, não há predomínio de uma sobre a outra.

Bakhtin (1992:179) chama a atenção para o fato de que todas as atividades humanas relevantes são perpassadas pelo uso da linguagem, e de

que essas atividades são tão variadas que acarretam um uso extremamente diversificado da linguagem. Isso leva à multiplicidade e à infinidade de gêneros, uma vez que o somatório das atividades desenvolvidas numa sociedade é proporcional à quantidade de gêneros produzidos para atender àquela circunstância, naquele contexto.

Todavia, esse autor diz que os indivíduos dominam os gêneros antes mesmo de conhecerem a gramática. Sua apreensão se dá tal qual a do léxico e da estrutura gramatical que compõem a língua materna: de maneira espontânea, no convívio social, pois a socialização desde tenra idade é feita por intermédio dos gêneros do discurso.

Para Bakhtin, eles são imprescindíveis à comunicação humana. O autor corrobora esse seu posicionamento, afirmando que *"se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível"* (1992:302).

Sem dúvida, os gêneros desempenham um papel importantíssimo na vida dos indivíduos. Eles organizam a comunicação, tornando-a condizente com as circunstâncias, a posição social, e com o relacionamento dos interlocutores. Prova disso é sabermos empregá-los de forma adequada em diferentes situações e nos mais variados contextos.

Como já foi ressaltado, a relação entre os gêneros e as atividades sociais produz uma extrema diversidade de gêneros, o que implica numa dificuldade para assinalar seus traços comuns. Bakhtin sugere, então, que seja feita uma distinção entre os gêneros primários e os secundários.

Os gêneros primários constituem-se naqueles de uso cotidiano, cuja relação está diretamente ligada ao contexto de produção; os secundários, por sua vez, circunscrevem eventos culturais manifestados de maneira mais complexa, sobretudo, pela escrita: o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico e outros.

Pode-se dizer que os gêneros secundários absorvem e convertem os gêneros primários, ou seja, inseridos em um romance, esses gêneros passam a integrar o mundo imaginário da arte literária. Para Bakhtin, um enunciado mais complexo como um romance – contido em mais um volume de livros –

equipara-se àqueles mais individuais como enunciados legislativos e enunciados líricos.

Além da enorme variedade, os gêneros não são aleatórios, visto que estão relacionados às atividades sociais, sendo, por isso, sistematicamente produzidos. De acordo com Bakhtin (1992:179), eles possuem uma estabilidade relativa. Isto porque, embora possuam uma forma específica que os torna reconhecíveis, os gêneros são passíveis de mudança ao longo do processo histórico-social.

Certamente, a carta, o bilhete, a reportagem, o relatório de estágio, a receita, a bula, a propaganda, o rótulo de remédio, o manual de instruções, o requerimento, o abaixo-assinado, o recado, a piada, a conversa, entre outros, nem sempre foram como se apresentam hoje ou irão permanecer assim para sempre. E, sem dúvida, muitos novos gêneros estão sendo introduzidos nas culturas em geral, para atender às necessidades da vida cotidiana das sociedades.

Essa nova percepção evidencia uma mudança de paradigma, uma vez que se desloca o foco de estudo, centrado na palavra e na oração, para ancorá-lo nos gêneros do discurso. Sendo assim, sob uma perspectiva sociointeracionista, que concebe o enunciado como unidade real da comunicação verbal, busca-se uma tipologia textual que concorra para o ensino sistemático da produção de gêneros.

1.2 Gêneros e tipos textuais: distinções conceituais

A concepção de língua/linguagem de Bakhtin tem levado muitos pesquisadores a se dedicarem aos estudos dos gêneros textuais. Dentre eles, estão os componentes do grupo de Genebra, em que se destacam Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1996). Esse grupo, que se apóia na teoria sociointeracionista da aprendizagem vygotskiana, de caráter psicológico – e na teoria dos gêneros do discurso de inspiração bakhtiniana, de caráter lingüístico-filosófico –, numa fusão conceptual, segue a linha teórico-metodológica que Bronckart (1999) classifica como interacionismo sócio-discursivo.

Nessa perspectiva, inserem-se Marcuschi (2000), Machado (2000), Brandão (2000), dentre muitos outros lingüistas comprometidos com uma Lingüística Aplicada, que vêm no estudo do gênero textual um caminho para um ensino mais efetivo da língua portuguesa.

Todos esses autores ampliam os alicerces de suas linhas de pesquisa com os postulados de Bakhtin e de diversos outros autores, que corroboram seus posicionamentos e solidificam suas proposições.

Para Bronckart (1999:69), os textos *"são produções verbais efetivas que assumem aspectos muito diversos, principalmente, por serem articulados a situações de comunicação muito diferentes"*. Esse autor esclarece que as regras do sistema lingüístico só podem ser observadas a partir dos textos. Daí, as direções distintas tomadas pela filosofia e pela ciência da linguagem: a gramática da língua, a lingüística textual e a análise do discurso.

Suas proposições se inserem nos estudos da análise da organização e funcionamento dos textos, numa perspectiva mais ampla, isto é, que vai além dos constituintes internos, pois considera também o contexto, as situações de produção e o efeito que eles exercem sobre os seus receptores.

Segundo Bronckart (1999:72), *"os textos são produtos da atividade humana e como tal, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidas"*.

Diante disso, percebe-se que a concepção de texto de Bronckart coaduna-se com a de Bakhtin (1992) ao que esse denomina gênero do discurso. Bronckart introduz o conceito *"espécie de texto"*, a fim de designar textos que têm características comuns. Explica que o surgimento de novas espécies de texto pode ter relação com novas atividades desenvolvidas pelos grupos sociais. Poderíamos citar como exemplo da atualidade a internet, que impulsionou uma nova forma de comunicação.

Essa pluralidade textual estimulou *"a busca de múltiplas proposições de classificação, centradas na maioria dos casos, na noção de gênero de texto (ou de gênero de discurso)"*. Bronckart (1999:73) afirma, ainda, que só com o advento das concepções de Bakhtin *"a noção de gênero de texto (ou de gênero*

de discurso) passou a ser atribuída ao conjunto de produções verbais organizadas."

Buscando dissipar dúvidas que possam surgir, o autor adota a expressão gênero de texto para designar toda a produção verbal surgida da interação social, e texto a *"toda atividade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)"* (Bronckart,1999:75). Semelhante a Bakhtin (1992), Bronckart diz serem os gêneros em número infinito.

Não obstante, a feição múltipla dos gêneros não autoriza sua classificação, pois sua origem está condicionada às incontáveis atividades humanas, cujo âmbito extrapola os limites das esferas sociais e suas inter-relações; percebe-se que apenas as unidades lingüísticas podem ser tomadas como critério de identificação.

Essa constatação revela a existência de segmentos lingüísticos constituintes dos gêneros, possíveis de serem agrupáveis, tornando-se uma construção teórica, classificada como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Esses segmentos são considerados por Bronckart como tipos lingüísticos, que ele diz serem *"formas dependentes do leque dos recursos morfossintáticos de uma língua e, por isso, em número necessariamente limitado. São formas correlatas à (ou reveladoras da) construção das coordenadas de mundos virtuais, radicalmente diferenciadas do mundo empírico dos agentes."* (1999:138).

Por outro lado, ao expor sua concepção de gênero, Dolz & Schneuwly (1996) consideram-no como um (mega) instrumento. Isto porque de sua existência implica a realização da interação verbal. Esse posicionamento remete a Bakhtin (1992), ao condicionar a comunicação verbal à existência dos gêneros e ao domínio que temos sobre eles.

Há, porém, de distinguir-se a tríplice constituição desse 'mega instrumento': o conteúdo, a estrutura e as configurações lingüísticas que são as seqüências textuais e os tipos discursivos. As seqüências textuais a que esses autores se referem equivalem às seqüências lingüísticas explicitadas por Bronckart (1999) e que vão ser reconhecidas como tipo textual.

Outro ponto ressaltado por Schneuwly (1994) diz respeito à concepção bakhtiniana de gêneros primário e secundário. Para Schneuwly, os gêneros primários surgem espontaneamente, na conversação; são dependentes do contexto imediato e estão relacionados à experiência pessoal, – Vigotsky (1985, apud Schneuwly 1994) diz ser esse nível de escolha verbal, inconsciente e voluntário.

Diferentemente, os gêneros secundários são independentes do contexto imediato de comunicação; apresentam, geralmente, uma heterogeneidade genérica, resultando em uma forma mais complexa, cuja construção não está ligada às experiências pessoais.

Schneuwly considera a relação entre tipos e gêneros relevante para resolver a problemática da aquisição de alguns dos gêneros. A seu ver, os tipos de texto são resultantes de uma operação psicológica e de uma expressão lingüística. Isso faz dos tipos textuais construções essenciais para gerar maior heterogeneidade nos gêneros e para oferecer maior possibilidade de escolha, o que garante um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. Pode-se, então, considerá-los como reguladores psíquicos poderosos, gerais, que são transversais em relação aos gêneros (Schneuwly, 1994).

As concepções de Marcuschi (2002) sobre gêneros textuais também retomam os postulados de Bakhtin (1997) e se coadunam com a opinião dos demais estudiosos, sobretudo, com o pressuposto básico de que sem a existência dos gêneros textuais seria impossível haver comunicação. Sendo assim, para Marcuschi (2002:22), *"os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo."*

Sem dúvida, entendemos que os gêneros textuais constituem-se em atos de fala e, por isso mesmo, configuram as relações sociais e a apreensão do conhecimento resultante da interação entre os indivíduos. É por meio deles que se organizam as estruturas sociais e formam-se os conceitos que as categorizam.

Quanto à noção de tipo textual, Marcuschi (2000) cita Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckat

(1990) como autores que possuem opinião semelhante à sua. Para Marcuschi, os tipos textuais são construtos teóricos, que se caracterizam por sua natureza lingüística (aspectos verbais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Eles formam as categorias denominadas: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Marcuschi considera a tipologia textual como um aspecto fundamental dos estudos lingüísticos, por possibilitar a análise de enunciados e textos sob os aspectos funcional e sintático. Acrescenta que, embora os gêneros não se realizem homogeneamente, os tipos conservam a homogeneidade e servem para explicar a realidade.

Todavia, esse estudioso ressalta que os tipos são construtos teóricos, idealizados como modelo, enquanto os gêneros são entidades concretas empiricamente realizadas, definidas pelas comunidades lingüísticas num contexto sócio histórico, proveniente de práticas e normas sociais comuns. Essa distinção pode ser visualizada no quadro sinóptico a seguir, elaborado por Marcuschi (2002).

Quadro 1 - Sinopse das distinções entre gênero e tipos textuais (Marcuschi 2002).

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1.construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2.constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um número limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, cardápio, instrução de uso, outdoor, inquérito policial, piada, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, etc.

Essa distinção, estabelecida por Marcuschi (2002:23), torna explícita as bases textuais que darão origem aos tipos textuais e o delineamento das características de cada tipo textual – apresentados a seguir – são subsídios

relevantes que servirão de parâmetro para a análise do corpus desta pesquisa, com a qual poderemos situar a dissertação escolar como gênero de base argumentativa.

1.2.1 Tipos textuais: as muitas classificações

Supor uma tipologia textual única, sistemática e explícita seria, no mínimo, ingênuo, uma vez que o atual contexto do ensino de língua procura estabelecer uma que atenda melhor aos princípios que regem a organização textual. Todavia, restringir-nos-emos à tipologia em que podem ser analisados os aspectos lingüísticos e enunciativos dos gêneros textuais.

Sob a perspectiva da lingüística textual, Koch e Fávero (1987:3) reconhecem que uma tipologia de texto deve estar articulada a uma do discurso, mas ressaltam que sua escolha vai depender dos objetivos da análise que se quer proceder. Dado ao objetivo deste trabalho, restringir-nos-emos a tipologias de aspecto relevante para o ensino da produção de dissertações escolares numa perspectiva sociointeracionista.

Marcuschi (2000:19), também, manifesta-se a favor das tipologias atenderem a algumas condições relevantes: lingüísticas ou discursivas. Ele esclarece que para a base da tipologia de Werlich (1973), adotada em seus tratados sobre gênero e tipos textuais, duas ordens são consideradas como critério de elaboração: os dados contextuais de funcionamento do texto e as estruturas lingüísticas típicas das orações que formam a base do texto. Werlich toma como base do texto o tema formulado desde o início para desenvolver as bases textuais típicas.

Embora Marcuschi considere muito apropriada a tipologia de Werlich, reconhece faltar-lhe uma fundamentação teórica voltada para a teoria dos gêneros e uma metodologia que apresente menos dificuldade de se identificar as bases tipológicas de um texto, visto que os mesmos, geralmente, apresentam-se heterogêneos.

Os tipos textuais básicos, citados por Werlich (1973) podem ser realizados em um mesmo gênero. Contudo, a identificação dos tipos textuais

que se realizam em um determinado gênero textual é identificável por meio dos traços lingüísticos característicos de cada tipo.

Quadro 2 - Tipos textuais segundo Werlich (1973, apud Marcuschi, 2002:28)

BASES TEMÁTICAS	EXEMPLOS	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS:
1. descritiva	<i>"Sobre a mesa havia milhares de vidro."</i>	Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. narrativa	<i>"Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite."</i>	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação .
3. expositiva	(a) <i>"Uma parte do cérebro é o córtex."</i> (b) <i>"O cérebro tem 10 milhões de neurônios."</i>	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição . Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos . Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição . Também é uma estrutura com sujeito, um verbo da família do verbo ter (ou verbos como: "contém", "consiste", "compreende") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação partetodo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos .
4. argumentativa	<i>"A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente."</i>	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade .
5. injuntiva	<i>"pare!", "seja razoável!"</i>	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação . Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir, por exemplo, a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um "deve" . Por exemplo: <i>"Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se."</i>

Convém ressaltar que Marcuschi afirma que os gêneros são preenchidos por seqüências de base heterogênea inter-relacionadas. Esse seu posicionamento une-se ao de Adam (1999) que concebe o texto como uma unidade bastante heterogênea. Daí considerá-lo uma *"entidade comunicativa construída com unidades composicionais constituídas pelas seqüências tipológicas."* (Marcuschi, 2002:27).

1.2.2 Tipos textuais: perspectivas interacionistas

Uma melhor análise da compreensão dos tipos textuais numa perspectiva sociointeracionista só é possível tendo conhecimento de que Bronckart (1999), tal qual Bakhtin (1997), concebe a produção do discurso como um trabalho, essencialmente, lingüístico e psicológico. Para Bronckart, a produção do discurso diz respeito às duas abordagens, das quais, excluindo-se uma delas, perde-se a substância e a significação do trabalho.

Bronckart distingue, para o desenvolvimento de seu trabalho, três níveis de abordagens relacionadas ao discurso: as atividades de linguagem em funcionamento nas coletividades humanas; os textos, como formas comunicativas globais e finitas e os tipos de discurso, como formas lingüísticas identificáveis no texto.

Os tipos de discurso dizem respeito às formas lingüísticas constituintes do texto. São elas que revelam a existência dos mundos discursivos específicos. *"Esses tipos são articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que confere ao todo textual sua coerência seqüencial e configuracional."* (Bronckart,1999:149). Diz esse autor que a vertente processual ou psicológica dos tipos está relacionada às operações dos mundos discursivos, também denominado por ele de arquétipo psicológico.

Apoiado nos estudos de Benveniste (1959/1966), Bronckart (1999:150) reconhece dois planos de enunciações: histórica e discursiva. A enunciação histórica diz respeito ao relato de acontecimentos passados, sem que haja a presença do locutor, enquanto a enunciação discursiva apresenta marcas do locutor com a intenção de influenciar o destinatário.

Bronckart ressalta o estudo sobre os tempos desenvolvido por Weinrich (1973), que, também, estabeleceu uma distinção entre os tempos do comentário e os tempos da narração.

A esse respeito, Marcuschi (2000:27-28) também tece comentários, dizendo que Weinrich (1973) introduziu a conhecida dicotomia mundo narrado e mundo comentado, que correspondem, respectivamente, ao discurso narrativo e ao discurso expositivo. Essa concepção originou-se do funcionamento dos

verbos no francês, após observá-los em seus contextos de uso e não só como observam os gramáticos: as flexões do passado, presente e futuro e seus subsistemas.

De acordo com Marcuschi (2000), Weinrich entende que a língua se manifesta em quaisquer situações comunicativas oral ou escrita e nelas todos os tempos se realizam em dois grupos bem definidos. Esse estudioso chegou a essa conclusão após analisar estatisticamente obras literárias e não-literárias.

Retomando os postulados de Weinrich (1973), Marcuschi (2000) diz que esses dois conjuntos verbais podem ser observados tanto na produção literária quanto nas situações comunicativas. Prova isso o jornalismo, a produção científica em geral, as deliberações, as descrições, as cartas e os sermões, que fazem parte do mundo comentado. Por outro lado, a narrativa e demais formas de relato literário, ou não, se inserem no mundo narrado. Esses mundos, aos quais o autor se refere, situam-se num plano abstrato que pode ser relatado, não no mundo possível, concreto.

É nessa perspectiva que Bronckart situa-se: primeiramente descrevendo os mundos ou planos de enunciação e as operações psicológicas em que se baseiam e, posteriormente, explicitando as configurações lingüísticas que amoldam esses mundos.

Nos mundos ou planos de enunciação distinguem-se o mundo da ordem do NARRAR e o mundo da ordem do EXPOR. O primeiro está situado em outro espaço e tempo, e pode ser um narrar realista ou um narrar ficcional. O mundo da ordem do EXPOR, diferentemente, desenvolve um conteúdo temático interpretado sempre à luz dos critérios de validade do mundo real.

Esses mundos articulam-se e são identificáveis a partir das formas lingüísticas que irão constituir o tipo de discurso, tais como: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Bronckart considera os tipos de discurso os elementos fundamentais da infra-estrutura dos textos.

Por outro lado, essa infra-estrutura textual a que se refere Bronckart é constituída por outra dimensão: a organização seqüencial ou linear do conteúdo temático. Essas unidades lingüísticas semiotizam as operações psicológicas relativas aos tipos de discurso e aos mundos discursivos.

Desse modo, as operações psicológicas que, segundo Bronckart, são apenas inferíveis, passam a ser observáveis em alguns de seus aspectos. Isso ocorre porque os tipos de discurso encontram-se em um nível abstrato, enquanto os tipos lingüísticos situam-se em um nível concreto.

Para melhor explicitar sua teoria, Bronckart adota a classificação de Adam (1992) referente à distinção dos tipos de seqüências lingüísticas, restrita a cinco tipos básicos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal.

1. Seqüência narrativa: de acordo com Bronckart, (op.cit., p.219-222) nas seqüências narrativas se faz necessário um processo de intriga, pois é esse processo que organiza e seleciona os acontecimentos que dão origem à história com início, meio e fim.

A narração é constituída por cinco fases principais: situação inicial, complicação, ações, resolução, e situação final (somam-se a essas, dependendo da posição do narrador em relação à história narrada, a avaliação e a moral).

Contudo, essas seqüências podem apresentar, apenas, um número limitado de fases (complicação inicial + complicação + resolução) em alguns gêneros; já em outros, como o romance, elas podem se organizar de maneira mais complexa.

O esquema narrativo é composto de três momentos discursivos: a situação inicial (situação estável, mas que algo perturba), a transformação ou nó, que surge motivada pela força perturbadora e a resolução final (ou resolução), em que se instaura o equilíbrio.

O texto narrativo, independentemente do gênero e da heterogeneidade tipológica que poderá compor a sua estrutura, constitui um todo coerente. Essa coerência geral advém dos mecanismos enunciativos e dos mecanismos de textualização: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal, que contribuem para o estabelecimento da coerência temática do texto.

Segundo Bronckart (1999:266), os mecanismos de conexão pertencem às categorias gramaticais diferentes (advérbio, preposições,

substantivos, conjunções coordenativas e subordinativas etc.) Na narrativa, estão presentes os mecanismos de conexão como os advérbios e as locuções adverbiais, com caráter transfrástico (embora, de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além disso etc). Algumas formas não desempenham função sintática; outras, podem assumir a função de adjunto adverbial. Elas são empregadas na junção das estruturas de frases, mas encontram-se também integradas a elas.

2. Seqüência descritiva: as descrições, segundo Bronckart (1999:222), possuem tanto valor literário quanto um certo grau de independência nos seguimentos discursivos em que estão inseridas. Além disso, assegura, com base em Adam (1992), apresentar-se, não raramente, como modelo autônomo de seqüência lingüística descritiva. Essa seqüência é constituída por fases:

- ancoragem – caracterização de um tema-título;
- aspectualização – enumeração por parte ou propriedade do tema-título;
- relacionamento – emprego de comparações ou metáforas descrevendo elementos.

Essas fases, necessariamente, não se encaixam numa ordem linear obrigatória, contudo, encaixam-se e combinam-se em uma ordem hierárquica.

Bronckart (1999) ressalta que o comportamento dos segmentos denominados injuntivos – reconhecido como um tipo textual por Marcuschi (2000; 2002) identificáveis nas receitas culinárias, nas instruções de uso, nos regulamentos, entre outros obedecem às mesmas fases. Adam (1992), em quem se pauta Bronckart, diz serem descrições de ações. No entanto, a dimensão dialógica dessas seqüências leva Bronckart a conceder o estatuto específico a esse seguimento de texto denominado de injuntivo, instrucional ou procedimental.

Bronckart acrescenta que as descrições encontram-se com mais freqüência no discurso da ordem do narrar, nas seqüências narrativas, mas também podem ocorrer nos discursos da ordem do expor. Os discursos lógicos ou os discursos místicos podem conter, também, algumas seqüências dessa

natureza. Todavia, apesar da maioria das descrições estarem integradas à narração ou ao relato, algumas podem constituir-se num gênero como, no caso, o gênero perfil.

3. Seqüência argumentativa: o raciocínio argumentativo implica a existência de uma tese a respeito de um tema. À tese, são sempre acrescentados dados novos como resultado de inferências sobre as proposições e que levam a uma conclusão.

As inferências, que se constituem num processo argumentativo, podem ser apoiadas por justificativas ou suportes que vão se configurar nos argumentos ou contra-argumentos, a que Bronckart chama de restrições. Da pertinência dos argumentos e dos contra-argumentos, dependerá a força da conclusão. O modelo da seqüência argumentativa ocorre sucessivamente em quatro fases:

- **de premissas ou dado:** apresentação de uma tese sobre a constatação de algo;
- **de apresentação dos argumentos:** tentativa de persuadir o interlocutor, levando-o a aderir à tese apresentada, objetivando uma conclusão provável, – esses argumentos podem apoiar-se em regras gerais ou em exemplos;
- **de apresentação de contra-argumentos:** apresentam uma opinião contrária ao argumento anteriormente apresentado e também podem se apoiar ou refutar lugares comuns, exemplos etc;
- **de conclusão:** resultante da avaliação feita após análise dos argumentos e dos contra-argumentos.

Essas fases não têm que, necessariamente, ocorrer em sua totalidade, algumas podem ser deixadas implícitas, entretanto a complexidade

da seqüência argumentativa dependerá do nível de entrelaçamento dessas fases.

4. Seqüência explicativa: *essa seqüência "origina-se na constatação de um fenômeno incontestável"* (Bronckart,1999:228). Ela caracteriza-se, sobretudo, por constituir-se num tipo misto narrativo-discursivo, por abordar conhecimentos históricos ou expor detalhes de uma situação ou de problemas técnicos.

Esse caráter misto é resultante do entrecruzamento de marcas próprias da narração (subsistemas dos tempos e eventualmente organizadores temporais) com características próprias do discurso teórico (organizadores textuais com valor lógico-argumentativo e muita densidade sintagmática).Vilela e Koch (2001:548) afirmam que o texto explicativo é, por excelência, um texto didático e que se encontra na tessitura do discurso, seja ele narrativo, descritivo ou argumentativo.

O reconhecimento desse tipo textual obtém-se, facilmente, a partir de uma pergunta explícita ou não, que se opõe a determinado problema. Como exemplo desse tipo textual, podemos citar uma notícia de jornal: primeiramente põe-se um título, segue-se a exposição-aclaração da notícia e, a seguir, a explicação do porquê aquele fato se tornou notícia.

Merecem destaque, ainda, os textos escolares, um colóquio, dentre outros. Na explicação, procura-se responder a todos os questionamentos originários dos vários quadrantes abertos pelo tema em si.

No que diz respeito ao aspecto textual, no texto explicativo, os conectores conjuncionais e expressões equivalentes relacionam, restringem, condicionam as operações de explicação. De acordo com Vilela e Koch, são mais raros os marcadores da presença de um sujeito enunciador e de sinais indicativos de avaliação, tais como: eu creio, parece-me, entre outros.

5. Seqüência dialogal: essa seqüência só pode se concretizar nos seguimentos dos discursos interativos dialogados, que se classificam em discurso interativo primário e discurso interativo secundário.

Ambos são estruturados em turnos de fala. No discurso interativo primário, há imediata troca de turnos entre agentes-produtores da interação verbal. No discurso interativo secundário, essa troca de turnos é realizada por personagens postos em cena no interior de um discurso principal (Bronckart, 1999:230).

Essa troca de turno, porém, ocorre sucessivamente de forma hierarquizada e coordenada, de modo a compor um texto único, mesmo que haja a intervenção de vários outros sujeitos. Só pode ser considerado diálogo uma conversação em que haja pleno envolvimento dos interlocutores, de modo que a conversação constitua-se num todo coerente.

Bronckart chama atenção para o fato de as seqüências poderem aparecer combinadas de vários modos nos tipos de discurso. Isso corrobora o posicionamento de Schneuwly (1994) e Marcuschi (2000) que ressaltam o caráter heterogêneo dos gêneros textuais. Em virtude de o texto ser um todo coerente, os tipos de discurso dominante e secundário podem facilmente ser identificáveis. Como exemplo, tem-se a monografia científica, cujo tipo principal é o discurso teórico, contudo, podendo aparecer a narração, como tipos menores. Isso demonstra quão grande pode ser a complexidade de um texto ao comportar vários tipos de discurso. O mesmo ocorre com as seqüências lingüísticas, que podem se realizar diferentemente em um mesmo texto, como é o caso do gênero carta.

Essas abordagens teóricas, expostas ao longo deste capítulo, alicerçam as orientações para o ensino de língua materna e revelam a possibilidade do ensino de produção escrita centrada nos gêneros textuais, de forma orientada, consciente e sistemática.

Vários estudiosos, envolvidos na busca de melhor orientar os professores em sua prática pedagógica, com relação aos novos paradigmas do ensino de língua materna, têm socializado suas experiências e pesquisas. É, a partir delas, que procuraremos, no item seguinte, mapear a abrangência e a efetivação dessa nova concepção de língua/linguagem, sobretudo na produção da dissertação escolar.

1.3 Gênero textual e ensino de língua materna

Embora não se valorize a competência sociocomunicativa do falante, ele domina os gêneros textuais antes mesmo de entrar na escola. Além disso, esse mesmo falante sabe empregar os gêneros nas mais diferentes instâncias comunicativas, percebendo o que é adequado ou inadequado às práticas sociais e a determinados contextos. Sem dúvida, é no contato com a variedade de gêneros do dia-a-dia: receita médica, receita culinária, bula, carta, bilhetes, propaganda, artigos científicos, avisos, entre outros, que o falante desenvolve a sua *capacidade metatextual* (Koch, 2002:53).

Convém ressaltar, também, que muitos desses gêneros são reconhecíveis por pessoas que não detêm as habilidades da leitura e da escrita: carta, bilhete, telegrama, bula de remédio etc; enquanto muitos outros podem não ser reconhecíveis ou elaborados sem a aquisição dessas habilidades: petição, escritura pública, ordem do dia etc.

Isso ocorre porque, embora os gêneros estejam disponíveis no intertexto¹ a apropriação de alguns deles só ocorre no contexto escolar. Trata-se de gêneros mais elaborados, que necessitam da mediação do professor para serem produzidos. Daí ser o ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais imprescindível ao desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva do aluno, nas modalidades oral e escrita, de modo a possibilitar-lhe interagir nas mais diversas instâncias sociais.

O reconhecimento de que os gêneros são objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da capacidade discursiva do aluno está explícito no texto direcionado para o ensino de língua portuguesa, contido nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como podemos observar:

O uso (da língua) depende do conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discurso. Tais escolhas refletem conhecimento e domínio de "contratos" textuais não declarados, mas implícitos. Tais contratos exigem que se fale/escreva daquela forma,

¹ O intertexto é o conjunto de gêneros elaborados pelas gerações antecedentes e que podem ser usados numa situação específica, com as transformações necessárias.

segundo este ou aquele modo/gênero. Disso saem as formas textuais (1999. v.2, p. 45).

Isso vem reforçar nossos argumentos em favor da utilização dos gêneros textuais pela escola. Todavia, cabe a ela, tomar a decisão de desenvolver esse processo de modo sistemático e com objetivos claros e precisos.

Nessa perspectiva, Antunes (2002:71) declara que o ensino de língua pautado nos gêneros textuais poderá favorecer o aluno em vários aspectos, dentre os quais:

1. apreensão de fatos lingüístico-comunicativos contextualizados;
2. ampliação de sua competência lingüístico-comunicativa, no que diz respeito à produção e recepção de textos (orais e escritos) funcionais no âmbito social;
3. compreensão da natureza do texto, de modo a perceber-lhe a adequação vocabular e seqüencial;
4. correlação entre os aspectos textuais e pragmáticos em que se realiza o ato comunicativo;
5. ampliação dos parâmetros lingüísticos, de indicativos da realização lingüística ideal.

Essas habilidades, uma vez desenvolvidas, concorrerão para o domínio lingüístico-discursivo do aluno, de modo a levá-lo a interagir eficazmente no seu contexto sociocultural.

Outro aspecto a ser observado diz respeito à tipologia textual sob a perspectiva sociointeracionista que, a nosso ver, representa, ainda, um ponto obscuro no ensino de língua.

1.4 Tipologia textual e ensino de língua

Inicialmente, reiteramos o posicionamento de que supor uma tipologia única, sistemática e explícita seria, no mínimo, ingênuo, contudo, para o saber escolar, torna-se indispensável uma categorização dos gêneros textuais, a fim de que se possa consolidar a sua inserção no ensino de línguas.

Bronckart (1999) reconhece que a dificuldade de uma classificação deve-se tanto à existência de muitos critérios para definir um gênero quanto ao caráter histórico (e adaptativo) das produções textuais.

Segundo esse autor, as unidades e as regras lingüísticas específicas constituem-se no critério mais eficiente a ser utilizado para a classificação dos gêneros. Ele ressalta, porém, que toda classificação esbarra na heterogeneidade dos gêneros textuais. Esse caráter heterogêneo representa o consenso, entre os estudiosos, no que diz respeito ao obstáculo à consecução de uma tipologia precisa.

Quanto a essa questão, consideramos pertinente a distinção feita por Marcuschi (2000) entre *classificação* e *tipologia*. Para esse estudioso, a classe diz respeito ao agrupamento de gêneros, "*enquanto artefatos lingüisticamente realizados, mas de natureza sociocomunicativa e sempre concretos*"; e a tipologia volta-se para a constituição interna dos textos, tomada como construto teórico, cujos tipos "*mantêm um caráter de idealidade e são homoganeamente definidos como modelo, embora não se realizem homoganeamente*" (Marcuschi 2000:5).

Esse autor acrescenta que a dificuldade de se fazer uma classificação das tipologias textuais existentes deve-se à diversidade terminológica. Ele afirma ser possível estabelecer uma classificação tipológica que leve a um conjunto básico de tipos de textos e a classificações de gêneros na perspectiva sociocomunicativa (Marcuschi, 2000:19). Além disso, ele apresenta algumas tipologias conforme posturas teórico-metodológicas: tipologias funcionais, tipologias formais, tipologias interacionistas e tipologias cognitivas.

Convém destacar, também, o posicionamento de Brandão (2000:19) a respeito das tipologias. Segundo essa autora, "*em meio à heterogeneidade*

dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem, é necessário identificá-los, organizá-los, ordená-los na tentativa de melhor compreendê-los". Além disso, a autora destaca o aspecto científico da lingüística que, como as demais ciências, necessita de categorizar o seu objeto de análise.

De modo geral, há um consenso a respeito da relevância da tipologização; Brandão declara que seu emprego leva a um melhor entendimento dos princípios que regem a organização textual, apesar de as muitas tipologias existentes não atenderem a todos os propósitos desejados: às vezes, por serem muito amplas; outras, por serem, exageradamente, restritas. E reafirma o caráter heterogêneo e complexo dos textos.

Apesar dessa dificuldade, Brandão (2000:23) aponta quatro tipos de classificação: tipologias funcionais, enunciativas, cognitivas e tipologia sociointeracionista, descritas abaixo:

1. **tipologias funcionais:** voltam-se para a função predominante em todo o ato de comunicação verbal. Essas tipologias originaram-se da proposta de Jakobson (1963), inspirado em um modelo já conhecido anteriormente de Bühler (apud Brandão, 2000:23; Marcuschi, 2000:19). Jakobson classifica as mensagens de acordo com a ênfase dada aos fatores: emissor, destinatário, contexto, ao código, canal e mensagem. A partir daí, podem ser detectadas no texto as funções emotiva (ênfase no emissor), apelativa (ênfase no destinatário), referencial (ênfase no contexto), metalingüística (ênfase no código), fática (ênfase no canal) e poética (ênfase no contato).

Embora centrada no ato da comunicação verbal, essa tipologia tem sido alvo de muitas críticas por ser considerada estática, contrariando a dinâmica da interlocução. Todavia, ela consta em vários livros didáticos de autores conceituados como Abaurre, Pontara & Fadel (2001), Cereja & Magalhães (1999) e Platão & Fiorin (1992), dentre outros, integrando a teoria da comunicação.

A aceitação e a ampla difusão dessa tipologia justifica-se com a declaração de Vanoye (1973), citada por Brandão (2000:23): o modelo de Jakobson satisfaz porque sua explicação *"oferece meios relativamente simples e rigorosos para tornar evidente os elementos da comunicação articulados num texto [...] e, através da determinação ou das funções dominantes, para precisar a natureza da mensagem"*.

- 2. tipologias enunciativas:** centram-se nas marcas enunciativas do discurso, explicitando os componentes da enunciação – interlocutores, tempo, lugar; a partir dessas marcas distingue-se:
- a) discurso centrado no locutor, em oposição àquele centrado no alocutário ou destinatário;
 - b) discurso isento de sua enunciação em oposição ao que se refere à enunciação.

Brandão destaca, ainda, como tipologia enunciativa, a distinção feita por Bronckart (1999) entre os arquétipos discursivos e tipos de discurso.

- 3. tipologias cognitivas:** classificam os textos a partir da organização cognitiva dos conteúdos, dentre as quais, encontra-se a de Adam (1992). Essa tipologia alicerça os postulados de Bronckart (1999), no que concerne à distinção das seqüências lingüísticas, restritas a cinco tipos básicos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.
- 4. tipologia sociointeracionista:** volta-se para o estudo dos gêneros textuais, a partir da teoria dos gêneros do discurso. Esse enfoque discursivo-interacionista, inspirado em Bakhtin, além de vir contribuindo para o estudo da linguagem tem, segundo Brandão, inspirando outras tipologias.

Outro ponto que vem sendo focado por Marcuschi diz respeito à classificação dos gêneros por domínio discursivo, que corresponde à esfera

social em que foi produzido o discurso/texto. Esse domínio produz os discursos jornalístico, religioso, jurídico, entre outros. O autor salienta que muitas dessas esferas sociais produzem gêneros específicos e exclusivos, como, por exemplo, a jaculatória, que é um gênero de cunho religioso (Marcuschi, 2002:24).

A esse respeito, ressaltamos que, dentre essas instâncias comunicativas, o discurso jornalístico vem sendo muito utilizado pela escola, principalmente, por seus textos se ajustarem às mais variadas tipologias e/ou classificação, como poderemos observar no agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (1996), que veremos a seguir.

1.5 Gêneros textuais: proposta didático-metodológica

Segundo Dolz & Schneuwly (1996), teoricamente os gêneros são facilmente identificáveis, sobretudo aqueles que fazem parte do cotidiano. A esses lhes fazemos referência de modo espontâneo, embora dispensem definição metódica e geral. Isso devido ao seu caráter multiforme, maleável e natural.

Certamente, ao recebermos uma carta, um bilhete, um recado, uma receita culinária; ou lermos um conto, uma reportagem ou uma notícia, dificilmente ficamos em dúvida sobre a espécie de gênero em questão. Seu reconhecimento é instantâneo. Mas, mesmo assim, descrevê-lo torna-se difícil, bem como lhe explicar a linguagem: falta-lhe regularidade. Daí não haver como regulamentar sua prática, apesar de serem recomendados como base do trabalho sobre comunicação, pois sem eles, a comunicação não existiria (Dolz & Schneuwly 1996).

No entanto, apesar de reconhecerem a contribuição das tipologias do discurso, propostas pela lingüística e pela psicologia, Dolz & Schneuwly aponta-lhes duas significativas limitações:

- restringem-se às operações de linguagem constitutiva do texto: ancoragem enunciativa e tipos de seqüencialidade;
- analisam subconjuntos particulares de unidades lingüísticas.

Sendo assim, esses autores optam por um agrupamento de gêneros, a partir de três requisitos essenciais:

1. atendem aos objetivos sociais do ensino, em relação ao domínio da expressão oral e escrita na sociedade;
2. retomam certas distinções tipológicas já existentes em livros didáticos e manuais de redação;
3. são relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem dominantes² implicadas no ensino dos gêneros agrupados.

Quadro 3 - Agrupamento de Gêneros propostos por Dolz & Schneuwly (1996)

<i>Domínios sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLÓGICOS Capacidades de aspectos dominantes	Exemplos de Gêneros Oraís e Escritos		
<i>Cultura literária ficcional</i> NARRAR Mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica	Narrativa de enigma Narrativa mítica Sketch ou história Engraçada Biografia romanceada Romance	Romance histórico Novela fantástica Conto Paródia Adivinha Piada ...
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relatos de experiência vivida Relatos de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ...	Autobiografia Currículum vitae Notícia Reportagem Crônica mundana Crônica esportiva	Histórias Relatos históricos Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação	Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Editorial	Discurso de defesa (advocacia) Requerimento Ensaio Resenhas críticas ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo Conferência Artigo enciclopédico Entrevista de especialista	Texto explicativo Tomada de notas Resumos de textos expositivos e explicativos	Resenhas Relatório científico Relato de experiências (científicas) ...
<i>Instruções e prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulamentação mútua de comportamentos	Instruções de uso Instruções de montagem	Receita Regulamento Regras de jogo	Consignas diversas Textos prescritivos ...

² Segundo Cristóvão (2002), três tipos de capacidades estão envolvidas na produção e compreensão de textos: as capacidades de ação levam o sujeito a adaptar seu texto à representação do contexto social ou à contextualização; as capacidades discursivas relacionam as escolhas de planificação e de representações dos conteúdos temáticos a serem desenvolvidos; ao passo que as capacidades lingüístico-discursivas são marcadas pela escolha de unidades lingüísticas e mecanismos de textualização.

A relevância desse agrupamento reside no seu caráter didático, apropriado para um trabalho escolar baseado nos gêneros textuais, e na inclusão de gêneros pertencentes à linguagem oral, geralmente, aliada do processo de ensino de língua materna. Além disso, os autores destacam-lhe o aspecto objetivo e a definição das capacidades de linguagem global. Ressaltam, ainda, que os grupos sejam trabalhados concomitantemente em todos os níveis de ensino, porém, atentando-se para a adequação ao nível de escolarização.

Dolz & Schneuwly salientam como critério do agrupamento de gêneros por eles proposto, certas distinções tipológicas já existentes em livros didáticos e manuais de redação. O que implica dizer que esses autores reconhecem haver uma tipologia tradicional, que deve ser adequada às novas concepções de ensino de produção textual, como ocorre com a dissertação, sobre a qual discorreremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II: A DISSERTAÇÃO

2. Concepção de dissertação

Originária do latim – *dissertatione*, a palavra dissertação significa *exposição desenvolvida, escrita ou oral, de matéria doutrinária, científica ou artística; exposição, escrita ou oral, acerca de um ponto das matérias estudadas, que os estudantes apresentam aos professores. Discurso; conferência; preleção* (Dicionário Aurélio 2000).

No contexto escolar, porém, a dissertação é tida como um texto em que se emite juízo de valor sobre um determinado tema, comparando, discutindo, fundamentando, rejeitando, argumentando, a fim de persuadir ou convencer uma platéia. Em virtude das idéias expostas na dissertação evoluírem a partir de um raciocínio lógico, diz-se ser ela um texto temático³ que analisa, interpreta, compara e estabelece relações discursivas.

Corroborando esse posicionamento, Fiorin e Savioli (1992:300) conceituam a dissertação como um texto temático, cujos enunciados mantêm relações lógicas entre si, revelando, explicitamente, a opinião ou o julgamento do enunciador, que usa, para isso, conceitos abstratos.

Damião e Henriques (1996:138) concebem a dissertação como sendo o texto que exige do redator o posicionamento diante de determinado assunto, expressando sua opinião ou postulando uma tese. Para esses autores, a dissertação desenvolve a capacidade crítico-reflexiva, por meio da qual o enunciador expõe com logicidade sua idéia.

Convém, ainda, ressaltar a opinião de outros autores como Granatic (1995:13), a *dissertação é o "tipo de composição na qual expomos idéias gerais, seguidas da apresentação de argumentos"*; Campedelli e Souza (1998:187) dizem que *"dissertar é expor uma idéia, argumentando, comparando, defendendo um ponto de vista"*; Andrade e Henriques (1992:96) concebem-na como *"um texto que se propõe, acima de qualquer outro, a desenvolver a capacidade de reflexão crítica no relacionamento humano"*.

³ Diz-se ser um texto temático, quando ele remete a termos mais abstratos, que explicam certos aspectos da conduta humana (Fiorin & Savioli, 1992).

Poderíamos listar inúmeros conceitos de dissertação provenientes de vários autores, sobretudo, daqueles organizadores de manuais de redação, no entanto, pelas definições expostas, percebemos que há um consenso sobre a concepção de dissertação.

A partir das conceituações dos autores citados, podemos inferir os dois mais importantes componentes da dissertação comuns a todas elas: a defesa de um ponto de vista e a argumentação a favor desse. Visando a uma melhor compreensão, Garcia (1992:370) faz uma distinção entre dissertação e argumentação. Para esse autor, a dissertação tem como objetivo principal, *"expor ou explicar, explicar ou interpretar idéias"*; enquanto a argumentação tem o propósito de convencer, persuadir ou influenciar o auditório. Na primeira, discorremos sobre determinado assunto que dominamos ou supomos conhecer, externamos nossa opinião com valor de verdade; já a argumentação reúne tudo isso, acrescentando-se, o propósito de formar opinião, levando o auditório a convencer-se de que o locutor está com a razão e de posse da verdade.

A respeito dessa distinção feita por Garcia (1992) cabe a explicitação de Andrade e Henriques (1992) sobre a natureza da dissertação. Segundo esses autores, a dissertação pode apresentar-se como um texto expositivo ou argumentativo. A expositiva caracteriza-se pela apresentação e discussão de uma idéia, de um assunto ou doutrina, de forma ordenada; nela não se visa ao engajamento do auditório. *"Não transparece no locutor, de forma inequívoca, o ânimo persuasório"* Andrade e Henriques (1992:97). Já a dissertação argumentativa particulariza-se por envolver o debate, a discussão de uma idéia, assunto ou doutrina, com o intuito de persuadir, influenciar, obter a adesão do auditório. *"Trata-se, pois, de uma exposição acompanhada de argumentos, provas e técnicas de convencimento, de mudanças de ponto de vista"* (p.97).

Ainda sobre a distinção entre dissertação e argumentação, Savioli e Fiorin (1995) caracterizam a primeira como um texto que revela explicitamente a opinião ou o julgamento do enunciador, o qual pretende apresentar verdades gerais, a partir de um tema proposto, construído, predominantemente, com termos abstratos. Por outro lado, para esses autores, argumentar é fornecer justificativas em favor de determinada tese. A argumentação opera não só com

o necessário, mas com juízo de valor, em que alguma coisa é considerada superior a outra, melhor que outra etc.

Diante de todas as concepções expostas, entendemos que a argumentação não é um texto, mas um mecanismo de que se vale o locutor para convencer ou persuadir seu destinatário, como ocorre na dissertação. A argumentação poderá estar inserida em qualquer texto, contudo, os textos temáticos são, predominantemente argumentativos, pois têm como característica expor um ponto de vista.

Não se pode negar, porém, a existência dessas duas modalidades dissertativas, ressaltando, no entanto, que ambas podem se combinar num texto. Nada impede que o autor exponha sua idéia, objetivando influenciar a opinião do leitor. Além disso, convém ressaltar que todo texto tem um certo grau de argumentatividade.

2.1 A argumentação

A argumentação é um dos elementos constitutivos da retórica, cujo sentido corrente já não é o mesmo que perdurou de Aristóteles até o século XIX. Nesse período, a retórica, surgida em Atenas, na Grécia antiga, aproximadamente em 427 a.C., era concebida como a arte de persuadir pelo discurso (Reboul, 2000). Seu ensinamento advinha da consolidação da prática da democracia, para a qual, fazia-se necessário aos atenienses o domínio da arte de bem falar e argumentar com as pessoas, nas assembléias e nos tribunais.

Para muitos, persuadir, implicava levar alguém a crer em alguma coisa, recorrendo à sua sensibilidade; diferentemente de convencer que, para outros, significava fazer compreender algo, pertencente ao campo das idéias. (Reboul, 2000: XV). Para chegar à persuasão, a retórica utiliza a razão e os sentimentos. A primeira emprega os argumentos, enquanto que os sentimentos lançam mão do caráter que o orador deve assumir diante do seu auditório, a fim de obter algum proveito. Já os argumentos, por sua vez, poderão ser

formulados por um raciocínio silogístico (entimemas), mais racional; ou fundamentados no exemplo, mais afetivos.

Quadro 4 - raciocínio silogístico (entimemas)

<p><i>Todas as baleias são mamíferos.</i> <i>Todos os mamíferos têm pulmões.</i> <i>Portanto, todas as baleias têm pulmões</i></p> <p>(Copi, 1978)</p>
--

Enfim, o persuasivo do discurso compõe-se de dois aspectos: argumentativo e oratório, embora, muitas vezes, seja difícil fazer a distinção do que cabe a cada um como, por exemplo, as figuras de estilo, que fazem parte da oratória, mas que dão ênfase à argumentação.

Essa técnica discursiva, desprestigiada entre o século XIX e a primeira metade do século XX, foi retomada, inicialmente, por Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002) que, a partir dos anos 60, a concebem como a arte de argumentar. Surge, então, o que se passou a denominar *a nova retórica*.

A nova retórica diz respeito à busca do valor das coisas afora o saber científico. Para ela, no saber empírico há a lógica do verossímil, a qual é denominada argumentação e é destacada por seus renovadores como base da dialética. Convém destacar a lingüística, a semiótica, a pragmática e a análise do discurso que, no século XX, configuraram-se como ciências, cujos estudos muito beneficiaram a atual concepção de retórica (Abreu, 2002).

Para melhor se compreender o significado de argumentação, recorreremos às concepções de Reboul (2000:92), que declara ser a argumentação diferente da demonstração⁴ por cinco características essenciais:

⁴ Procedimento por meio do qual a verdade de uma conclusão ou sua relação com as premissas é mostrada; em que há provas, cuja validade depende das convicções pessoais. O silogismo é um exemplo, definido por Aristóteles como "uma série de palavras, em que, sendo admitidas certas coisas, delas resultará necessariamente alguma outra, pela simples razão de terem admitido aquelas" (Fiorin e Savioli, 1995).

1. dirige-se a um auditório - ou seja, a um grupo, a uma multidão aos leitores ou, até mesmo, a um indivíduo. Cada auditório é único, pela competência, pelas crenças e pelos sentimentos, isto é, cada um tem sua própria opinião, da qual deve-se considerar seu caráter relativo, limitado e parcial. No caso da dissertação, a argumentação dirige-se a um auditório universal, que implica num princípio de superação e, por ele, se pode julgar a qualidade da argumentação.

O auditório universal é aquele constituído por um grupo de pessoas sobre as quais não se tem controle das variáveis. Um exemplo prático desse tipo de auditório é o somatório de eleitores que assistem aos programas eleitorais ou lêem pronunciamentos de candidatos. Esse grupo é formado por pessoas de diferente sexo, idade, raça, credo, instrução, e são naturais de diversas regiões do país.

Por outro lado, o auditório particular é um grupo de pessoas cujas variáveis podem ser controladas, como, por exemplo, um grupo de recrutas: todos são jovens da mesma faixa etária, do mesmo sexo, com o mesmo objetivo naquele contexto. Ao se argumentar diante de um auditório particular, deve-se cuidar para que o ponto de vista a ser defendido possa também ser exposto para um auditório universal. Desse modo, estaremos evitando possíveis mal-entendidos.

Esse procedimento é sempre recomendado àqueles que vão produzir uma dissertação, sobretudo, porque, além de o texto escrito ser um registro incontestável de uma declaração, ele revela o julgamento do indivíduo sobre a conduta humana e sobre as regras de conduta consideradas como válidas por esse indivíduo, estando, portanto, sujeito a uma avaliação sob esse aspecto.

2. expressa-se em língua natural - por isso emprega freqüentemente termos polissêmicos e de forte conotação, bem como uma sintaxe que pode variar conforme o orador e pode ser causadora de ambigüidade. É importante que o orador tenha uma

linguagem comum a do auditório, já que ele é responsável pela clareza de seu texto.

3. suas premissas são verossímeis - segundo Reboul (2000) verossímil é *"tudo aquilo em que a confiança é presumida"*. A argumentação não deve ater-se ao verossímil, mas ao que se presume que seja; caso alguém duvide, cabe-lhe o ônus da prova. Contudo, apesar da argumentação se apoiar no verossímil, pode comportar elementos demonstrativos, no sentido de necessários e, portanto, indubitáveis.

4. sua progressão depende do orador - a disposição dos argumentos em um texto é relativamente livre, ela está mais dependente da reação que o orador pretende obter de seu auditório. Daí poder-se dizer que a ordem dos argumentos em um texto não é lógica, mas psicológica.

5. suas conclusões são sempre contestáveis - a conclusão deve, além de enunciar o ponto de vista do orador, ser mais forte do que as premissas e impossibilitar refutação - embora essa seja passível de controvérsia.

Convém destacar que, de acordo com os postulados de Perelman & Olbrechts-Tyteca (2002), não há rigorosamente uma separação entre argumentação e demonstração, pois essa última poderá ser empregada como recurso para se alcançar a primeira.

Do ponto de vista da lógica⁵, argumento é qualquer grupo de proposições tal que se afirme ser uma delas derivadas das outras, as quais são consideradas provas evidentes da verdade da primeira (Copi, 1981). Sob a ótica discursiva, Savioli e Fiorin (1995) dizem que argumento *"é todo procedimento lingüístico utilizado pelo enunciador com vistas a fazer seu*

⁵ O estudo da lógica é o estudo dos métodos e princípios usados para distinguir o raciocínio correto do incorreto (Copi, 1981)

interlocutor aceitar o que está sendo dito, a persuadi-lo, a levá-lo a crer, a conduzi-lo a fazer o que foi proposto". Esses autores deixam claro que todo texto é argumentativo, como o texto publicitário que lança mão de provas persuasivas, enquanto outros, como o texto científico, valem-se mais de provas demonstrativas.

Por esse motivo, não se deve opor radicalmente a argumentação e a demonstração, uma vez que a própria demonstração científica não chega a ser tão rigorosa e pura quanto propagam. Nas próprias ciências exatas existem controvérsias em que uma das partes tem o intuito de sobrepor a sua teoria.

Com esse esclarecimento, percebe-se que tanto a dissertação expositiva quanto a argumentativa são objetos da produção escrita na escola, sua prática irá depender do objetivo a ser atingido. É fato que, tanto o professor de português como os de outras disciplinas, sobretudo, os das ciências humanas, solicitam a seus alunos a produção de dissertações. Nosso interesse, no entanto, se atém à dissertação argumentativa que, no dizer de Garcia (1992:366), "*não exige pesquisa especializada, mas, como acontece em exames e provas*", dos conhecimentos armazenados nas "memórias" do aluno.

Muitos são os argumentos que podem ser utilizados numa argumentação, conforme Garcia (1992:371), Savioli e Fiorin (1995:198), Andrade e Henriques (1992:101), dentre outros. Explicitaremos abaixo alguns exemplos que podem ser empregados em uma dissertação (Savioli e Fiorin, 1995:198-209).

- 1. Argumentos baseados no consenso** – formulam proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas.
- 2. Argumentos baseados em fatos** – utilizam elementos da realidade para provar as declarações. Podem ser cifras, estatísticas, acontecimentos históricos, dados de uma experiência, e outros.
- 3. Argumentos fundados na estrutura da realidade** – invocam relações de sucessão (relação de causa e efeito) ou de

coexistência (relação entre pessoa e ato). A de sucessão ocorre quando se buscam os motivos que levaram à realização de alguma ação etc.; já a de coexistência toma como base comportamentos, juízos ou, até mesmo, o prestígio de que alguém goza. Dentre esses está o conhecido argumento de autoridade, em que se menciona o depoimento de uma pessoa de renome, de uma instituição etc.

4. Argumentos quase lógicos – assemelham-se a estrutura dos raciocínios formais, porém não podem ser considerados lógicos, por serem passíveis de controvérsia, pois não demonstram algo evidente por si mesmo.

5. Argumentos baseados na competência lingüística - exigem, dependendo da situação de comunicação, o uso da norma culta. O nível de linguagem, a adequação vocabular, o modo de se expressar dão credibilidade a um discurso pedagógico, científico, jurídico. Os mecanismos lingüísticos podem ser empregados com valor argumentativo.

É importante que o indivíduo se aproprie desses recursos da argumentação, a fim de empregá-los não só em textos dissertativos, mas também em sua prática diária. Saber argumentar é indispensável à comunicação humana, às relações sociais e à permanência de um estado democrático.

2.2 A estrutura da dissertação

A maior parte dos autores didáticos, Savioli e Fiorin (1995), Granatic (1995), Garcia (1992), Campedelli e Souza (1998), Viana et al. (1999), Terra & Nicola (1996), Pereira (1997) e Infante (1998), enfatiza em seus manuais de redação a organização da dissertação conforme a seqüência clássica: introdução, desenvolvimento e conclusão. Ressaltando essa concepção,

Andrade e Henriques (1992:97) dizem que, *"a rigor, não há trabalho intelectual, não há nenhum tipo de texto que fuja a tal forma de ordenação"*. A mesma estrutura apresentam Damiano e Henriques (1996:142), revelando que já *"Aristóteles, em sua 'Arte retórica', estrutura a dissertação em três partes bem definidas: exórdio (introdução), desenvolvimento e peroração (conclusão)"*.

Cada uma das partes de que se constitui a dissertação possui características próprias e delimitadas, permitindo-nos, assim, defini-las:

- **Introdução:** para Aristóteles, *"é o que não admite nada antes e pede alguma coisa depois"* (apud Andrade e Henriques, 1996); Savioli e Fiorin (1995) declaram ser nessa parte que se enuncia o problema; Damiano e Henriques (1996) afirmam que sua função é a enunciação da idéia-chave, indicando a tese a ser postulada, procurando atrair a atenção do leitor. Andrade e Henriques (1992) dizem ser a parte em que se apresenta a idéia básica; Infante (1998) a define como parte em que se apresenta uma tese, a qual deverá ser discutida e aprovada ao longo do texto; além desses autores, muitos outros comungam da mesma opinião a respeito da introdução.
- **Desenvolvimento:** *"É o corpo do trabalho propriamente dito. Nele são apresentados os fatos, as idéias e as razões exigidos pelo que foi anunciado na introdução"* (Andrade e Henriques (1996); Savioli e Fiorin (1995) dizem que nessa parte discute-se o problema e tenta-se resolvê-lo; Damiano e Henriques (1996) atribuem-lhe dois momentos: a explanação das idéias e as provas comprobatórias; Andrade e Henriques revelam ser a parte que trata do assunto de forma completa, com a apresentação dos fatos, idéias, argumentos exigidos; Infante a conceitua como parte do texto em que serão organizados conceitos, informações, idéias, argumentos de que se dispõe.

- **Conclusão:** de acordo com Aristóteles, "*é o que pede alguma coisa antes e nada depois*" (apud Andrade e Henriques, 1996); Savioli e Fiorin dizem que, nessa parte, faz-se o balanço da discussão; Damião e Henriques (1996) concordam com aqueles autores, acrescentando ser essa parte o coroamento discursivo, a derradeira oportunidade de convencer; Andrade e Henriques concebem-na como o encerramento do processo dialético, em que se deve reafirmar a idéia-núcleo, assentada no que foi exposto no desenvolvimento; para Infante, é um resumo consistente e sucinto do que foi dito antes e a exposição da avaliação do autor sobre o assunto discorrido.

De modo geral, essa é a maneira como vem sendo apresentada a estrutura do texto dissertativo nos manuais de produção textual, acrescida de sua metodologia de ensino.

2.2.1 A dissertação nos manuais de redação

As abordagens interacionista e enunciativista⁶ que, atualmente, respaldam as orientações para a produção de texto estão muito longe de serem postas em prática de modo pleno e efetivo nos manuais de redação. Atribui-se a essa defasagem a ausência de procedimentos claros e objetivos comuns ao processo ensino-aprendizagem da produção da dissertação que, embora já venha sendo tomado como um gênero textual (Koch, 2002) não tem definido o seu propósito social.

A maioria dos manuais de redação permanece com a concepção normativista que fundamentava o ensino praticado na década de 60, pautado, exclusivamente, na gramática normativa, oriunda da lógica clássica. Sob essa ótica, supunha-se, segundo Bonini (2002), que a apropriação dos conhecimentos gramaticais, aliados aos textos literários e ao modelo de seus

⁶ Termo empregado por Bonini (2002:34) para referir-se às orientações enunciativas concernentes à produção textual, em que se destaca, dentre outros, Geraldi (1991, 1995), em cujo núcleo da proposta está a integração da prática de leitura, de produção textual e de análise lingüística.

renomados escritores, garantiria a competência textual escrita do aluno. Essa linha teórica de caráter prescritivo valorizava a correção gramatical e deu origem ao método retórico-lógico.

Em Granatic (1995), esse método emprega técnicas de ensino, como pode ser observado. Sua prática de desenvolvimento baseia-se em um esquema textual abstrato cuja funcionalidade restringe-se ao treinamento de estruturas.

O manual "*Técnicas de Redação*" de Branca Granatic (1995) tem sido alvo de críticas por conceber a produção textual como o produto final, obtido por meio de técnicas que, freqüentemente, resultam em textos desprovidos das relações semântico-discursivas que devem ser estabelecidas, a fim de possibilitar a construção do significado pelo leitor pretendido. Contudo, esse procedimento é amplamente utilizado, como poderá ser constatado na análise dos questionários aplicados a professores arrolados nesta pesquisa. Apesar das críticas terem fundamento, o manual de Granatic explica passo a passo como poderão ser dispostas as idéias numa dissertação, o que facilita a compreensão do aluno a respeito da estrutura desse texto.

Quadro 5 - Modelo de dissertação argumentativa - método retórico-lógico

INTRODUÇÃO	Proposição (tese a ser defendida) Apresentação dos argumentos
DESENVOLVIMENTO	Argumentos (fundamentação do ponto de vista baseados no consenso, em fatos, na estrutura da realidade etc)
CONCLUSÃO	Resumo → síntese Intenção → diretriz do autor Fecho → parágrafo final

Esse modelo é considerado básico e, embora muitos autores não o representem em esquema, como no quadro 5, a orientação para estruturar a dissertação é, fundamentalmente, essa. Granatic (1995) vai mais longe, pois, além de apresentar o modelo básico, ainda apresenta outros modelos em conformidade ao tipo de argumentação a ser empregada.

Outro método utilizado pelos manuais de produção de texto é denominado por Bonini (2002) de textual-comunicativo. Esse método teve sua prática impulsionada pela introdução da Linguística Textual, cujo objeto de estudo – o texto – passou a ser investigado sob vários aspectos, sobretudo, o das relações lógico-semânticas.

Semelhante ao método retórico-lógico, exceto pela filosofia, nele há o reconhecimento de que o produtor do texto é alguém que precisa desenvolver uma capacidade textual que concorra para o aperfeiçoamento de sua competência comunicativa.

Nesse método, a ênfase volta-se para o emprego dos mecanismos de textualização, particularmente, para os elementos coesivos. A produção da dissertação segue as mesmas etapas do método retórico-lógico, e apresenta a estrutura clássica: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Um típico exemplo desse método pode ser verificado no manual de Fiorin e Savioli (1992). Nele, há a preocupação de levar o aluno a desenvolver sua capacidade textual e, embora privilegie o texto literário, o trabalho é entremeado por gêneros textuais não-literários. Além dos autores citados, Terra & Nicola (1995), Pereira (1997) e Infante (1998) são exemplos de escritores que aplicam esse modelo.

Ainda no final da década de 70, surge o método textual-psicolinguístico, que se caracteriza por conceber a leitura e a escrita como processos linguísticos complementares. Bonini (2002) esclarece que, no Brasil, esse método foi amplamente difundido por meio do manual teórico de Kato (1986) e do manual didático de Serafini (1992).

O autor acrescenta, ainda, que esse método tem o intuito de empregar os modelos de pesquisa sobre o processo de construção do texto no ensino de produção textual, a fim de desenvolver a competência de produção de texto seguindo as etapas do processo. Esse procedimento toma como base os estudos de Flower e Hayes (1994), cujo modelo de processo de produção escrita compõe-se de etapas que ocorrem simultaneamente.

Segundo o autor, esse entendimento desmistifica a concepção de que a competência em produção textual seja um dom. Ele ressalta a importância dos aspectos interacionais, sobretudo, com relação à audiência.

Esse método desloca o foco da avaliação, que se fixava mais no certo e no errado, e passa a considerar todo o processo de escritura.

Mais recentemente vem sendo enfatizado o método interacionista que, pautado nos postulados bakhtinianos, concebe a produção textual como um processo dialógico, em que a linguagem exerce o papel de mediadora entre enunciador e enunciatário. Esse entendimento é compartilhado por grupos de estudiosos considerados enunciativistas, seguidores da linha teórica da AD francesa. No Brasil, Geraldi (1990, 2000) lidera uma corrente dessa teoria a qual envolve em seus trabalhos pedagógicos, as práticas de leitura, a produção textual e a análise lingüística.

Esse método enfatiza a produção de gêneros de modo geral sem ressaltar a dissertação, como ocorre em Kaufman e Rodríguez que se propõem a desenvolver *"projetos didáticos que levem em consideração a produção de textos completos, incluídos em uma situação comunicativa precisa, com destinatários reais"* (Kaufman & Rodríguez, 1995:5).

Um exemplo de obra em que se vislumbra uma proposta para o ensino de produção textual com base no método interacionista é o de Cereja e Magalhães (2000). Esses autores seguem a linha metodológica enunciativista, que fundamenta os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais). Em seu livro *Texto e interação*, são apresentados vários gêneros textuais que circulam na sociedade como carta pessoal, cartão postal, receita culinária, carta argumentativa, notícia, cartaz, relatório e, dentre outros, o texto dissertativo.

Nesse manual, embora não seja concebida como um gênero, pelo menos, não é classificada como um tipo textual, como ocorre nos demais manuais citados. Convém, também, ressaltar que esses autores disponibilizam uma dissertação de aluno como exemplo e trabalham alguns aspectos estruturais e lingüístico-discursivos desse texto. Nos demais aspectos, Cereja e Magalhães (2000), semelhantemente aos outros autores, ancoram-se nos diversos gêneros cuja base tipológica é argumentativa, para explicitarem as peculiaridades da argumentação.

Vale, ainda destacar que, embora o método interacionista abranja todos os aspectos que devem ser abordados no ensino de língua materna, tais como aspectos lingüísticos, leitura e produção textual, deve haver uma

investigação a respeito de quais os componentes didáticos dos métodos de produção textual existentes que poderiam integrar-se a ele, sem alterar-lhe a essência.

Embora haja consenso de que é dever da Escola desenvolver a competência comunicativa do aluno, o ensino da produção da dissertação tem sido relegado a um segundo plano, sobretudo, pelos autores de manuais de redação, que, ainda, não demonstram ter consciência de quão é importante a apropriação dessa competência para o exercício da cidadania e, por isso, direcionam o ensino desse texto, apenas, para o exame vestibular, esquecendo que a competência comunicativa deve ser um legado, obrigatoriamente, transmitido pela escola a todos os falantes de uma língua.

A Escola deveria conceder à dissertação o mesmo *status* atribuído à retórica pelos atenienses, na Grécia antiga. Para que se possa garantir o Estado democrático em que vivemos, é indiscutível que os cidadãos dominem a arte de argumentar, a fim de que tenha consciência de seus direitos e deveres e, assim, possam gozar plenamente a sua cidadania.

2.2. 2 A importância da leitura para a produção da dissertação

Se forem traçados paralelos entre as teorias e os métodos relacionados aos processos de leitura e escrita, perceber-se-á as inúmeras equivalências existentes entre ambas. Por isso numa perspectiva sociointeracionista, poder-se afirmar que a leitura favorece a apropriação de enunciados dos outros para que o enunciado de cada um torne-se um elo da cadeia de enunciados de que se constitui a linguagem verbal. Com esse entendimento, percebe-se que a ênfase que hoje é dada ao papel da leitura/escrita no processo ensino-aprendizagem deva-se à conscientização de que ambas são imprescindíveis à tessitura da rede sociocomunicativa, como também são interdependentes ao longo do processo de aquisição do conhecimento.

Importante lembrar que Goodman (1994) afirma que "*as necessidades e funções da linguagem transcendem os contextos face a face, à medida que a sociedade torna-se mais móvel e complexa*"

(Goodman,1994:1103). Isso corrobora, a compreensão de que a escrita impõe-se como linguagem, em virtude de constituir-se em mais uma forma de comunicação, pois o que há de universal é a necessidade inata de o homem criar linguagens, haja vista as linguagens dos cegos, surdos e outras, cuja forma depende da função e das características dos usuários.

Beaugrande (1982, apud Garcez, 1998) diz ser possível relacionar a teoria da escrita com a da leitura, pois as ações dos redatores dependem do que os escritores fazem quando lêem. Corroborando esse posicionamento, Goodman (1994) numa abordagem mais atual, diz que a leitura e a escrita, apesar de atuarem em ampla função e contexto, são processos psicolinguísticos unitários.

Na concepção desse autor, tanto o processo da escrita quanto o da leitura lançam mão dos esquemas do leitor/escritor, de sua competência, de seu conhecimento lingüístico e do contexto social e situacional. Ambas lançam mão da linguagem para representar o pensamento que, por sua vez, é a visão da realidade do produtor/leitor. Goodman (1994) acrescenta que o modo de dar sentido a um texto, seja no processo de recepção, seja na produção, é único. Contudo, ele esclarece que esses são processos flexíveis, cuja variação vai depender do propósito, da audiência, do conteúdo, da proficiência, da língua, da ortografia.

A percepção do caráter interacionista da construção do significado do processo leitura/escrita, nas atuais concepções de Goodman (1994), é inquestionável, haja vista seu entendimento de que o significado transita entre escritor e leitor, intermediado pelo texto, isto é, o sentido criado por um escritor é depositado em um texto, a partir do qual o leitor constrói o sentido. Das particularidades de cada um desses elementos, originar-se-á o significado.

Reiterando seu posicionamento, Goodman releva a universalidade da linguagem humana, cuja capacidade consiste no fato de construir-se o pensamento por meio de símbolos. Diz que, devido à necessidade humana de comunicar-se, surgiu a complexa comunicação entre os membros da sociedade. Para ele, entre escritor e leitor existe um contrato implícito no qual há um compromisso firmado de que ambos esforçar-se-ão para construir um significado na produção e na recepção do texto.

Para isso, o escritor lança mão de todo o potencial que possa conduzir seu enunciado à compreensão, tais como: formas, conteúdos, estruturas lingüísticas, entre outros, bem como procura expressar o seu significado moldado às necessidades, às experiências, aos esquemas e aos interesses dos leitores, de modo a tornar seu texto acessível à audiência pretendida. A cultura, também, revela-se um elemento imprescindível à construção do significado. Ela impõe limites a partir de seus valores e costumes, assim como delimita os usos das formas textuais por ela desenvolvidas.

Por intermédio da leitura, o indivíduo tem contato com os diversos gêneros textuais e passa a perceber as suas diferentes peculiaridades lingüísticas. Além disso, o contato com diferentes pontos de vista estimula-o a posicionar-se criticamente e a fazer uma leitura mais seletiva da mídia, analisar as informações e construir um conhecimento original.

Sendo assim, compreende-se que a prática da leitura é muito importante para a produção textual e imprescindível para a redação do texto dissertativo, que exige conhecimento do tema a ser discorrido. Esse fato é reconhecido por todos os que se dedicam ao ensino de produção textual. Os próprios manuais voltados para a produção textual trazem expostos vários textos que, apesar de sintéticos ou fragmentados, exploram os diversos assuntos a serem abordados nas suas propostas de redação. O exame vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e o da UPE (Universidade de Pernambuco) são exemplos desse entendimento, daí, apresentarem em suas propostas de redação textos para subsidiar o desenvolvimento do tema.

2.3 A dissertação no contexto social

A atual tendência para o ensino de língua materna, especificamente, com relação à produção de texto, volta-se para a produção de gêneros textuais que fazem parte do dia-a-dia da sociedade. Nesse sentido, ressaltamos o valor social da dissertação, cujo propósito comunicativo de avaliar a competência lingüístico-discursiva do indivíduo – outrora restrito ao exame vestibular das

instituições brasileiras de ensino superior – nos últimos anos, vem ampliando seu raio de abrangência no contexto social.

Segundo Miranda (1985:7), por um longo período, o ensino/aprendizagem da produção textual sofreu de inúmeros percalços, sobretudo, com "*o desestímulo de sua abolição nos vestibulares, para retornar em 1977*". *A sua exigência nos vestibulares fez com que ela voltasse à sala de aula.*" . Além de sua obrigatoriedade no exame vestibular em todas as instituições de ensino superior, em 2002, a portaria ministerial, publicada no "*Diário oficial*", tornou-a também, eliminatória, para quem não obtiver resultado positivo mínimo.

Para atender a essas exigências, todas as instituições de ensino superior formulam suas orientações para essa avaliação. Como, por exemplo a Unicamp, a qual tomamos como referência.

Quadro 6 - A dissertação no vestibular da Unicamp

Característica do texto dissertativo

Quando se pede a alguém que disserte por escrito sobre um determinado tema, espera-se um texto em que sejam expostos e analisados, de forma coerente, alguns dos aspectos e argumentos envolvidos na questão tematizada. *Não há escrita sem leitura*, sem reflexão, sem a adoção de um ponto de vista e, pode-se mesmo dizer, sem um desejo, por parte de quem escreve, de se manifestar a respeito de um determinado tema. Assim, é especialmente importante que, em uma dissertação, sejam apresentados e discutidos fatos, dados e pontos de vista acerca da questão proposta. Ora, para que você consiga desincumbir-se dessa tarefa de forma adequada (especialmente em uma situação como a de um exame vestibular em que há uma certa tensão, o tempo é controlado...), a Unicamp coloca à sua disposição, sob a forma de uma *coletânea*, diversos elementos que devem ser levados em conta para a discussão do tema proposto. Garantimos, assim, que você não tenha de "partir da estaca zero", para construir sua redação. Essa é uma função importante da coletânea de textos que acompanha o tema para dissertação. (Essa coletânea, como vimos no capítulo anterior, tem também o objetivo de avaliar a sua capacidade de leitura, interpretação e seleção de informações).

Do que foi dito acima, você deveria concluir imediatamente que escrever um texto dissertativo não é *apenas* tecer comentários pessoais sobre determinado assunto, tampouco limitar-se a apresentar aspectos favoráveis e contrários e/ou positivos e negativos da questão.

Mas vamos tentar ajudá-lo um pouco mais, uma vez que tal conclusão pode não ser tão imediata assim. Consideremos duas instruções que muito freqüentemente acompanham "definições" de dissertação: (1) que nela não se deve "falar" em 1ª pessoa; (2) que devem, em um texto dissertativo, ser apresentados argumentos favoráveis e contrários

⁷ O Decreto Ministerial nº 79.297, de fevereiro de 1977, determinou a inclusão obrigatória de prova ou questão de redação em Língua Portuguesa, nos concursos vestibulares de 1978, como medida de revalorização do ensino de Português e, principalmente, de redação nas escolas de 1º e 2º graus (Hoffmann, 2002:9).

à(s) idéia(s) sobre a(s) qual(is) se está escrevendo.

A primeira das “instruções” é, de fato, pertinente, mas costuma-se exagerar o seu valor – esse cuidado não é suficiente para garantir que se está, realmente, dissertando. Sempre será verdade que enfraquecem a força do texto dissertativo expressões como *eu acho que e na minha opinião*, mas o problema está muito mais no caráter opinativo e no “achismo” nelas contido do que no uso da 1ª pessoa do singular. Contudo, saiba que a postura mais adequada para se dissertar é mesmo escrever impessoalmente, como se autor daquele texto fosse o próprio *bom senso*, a própria *lógica*, a *razão*, ou ainda, a *verdade*. Da mesma forma, uma dissertação não se dirige a um interlocutor específico ou a um grupo deles; dirige-se, isto sim, a um “leitor universal”, algo que poderia ser definido como: todos os seres humanos alfabetizados e dotados de raciocínio.

Quanto à Segunda “instrução”, essa sim é um completo equívoco. Em uma dissertação, deve-se defender uma tese, ou seja: organizar dados, fatos, idéias, enfim, *argumentos*, em torno de um ponto de vista definido sobre o assunto em questão. Uma dissertação deve, na medida do possível, concluir algo. Portanto, não tem cabimento ficar simplesmente elencando argumentos favoráveis ou contrários a determinada idéia. Só se trazem ao texto argumentos contrários à tese defendida para destruí-los, para anulá-los... e, mesmo isso, quando for pertinente fazê-lo.

Reprodução parcial do trecho que faz parte do fascículo Vestibular Unicamp
Unicamp - Comissão permanente para os vestibulares

Com base nessas orientações, constata-se que a produção da dissertação segue os modelos propostos pelos manuais de redação. Percebe-se, ainda, o reconhecimento da prática da leitura para a produção textual e, por esse motivo, são disponibilizados textos que irão ancorar o tema a ser dissertado.

Deve-se destacar, também, o aspecto formal e tradicional como é tratada a dissertação no exame vestibular, criticado por alguns estudiosos, mas uma realidade na vida daqueles que vão se submeter a esse teste. Isso vem reforçar o procedimento de muitos professores de adotarem manuais didáticos como Granatic; Garcia; Miranda, que empregam o método retórico-lógico.

Outra situação comunicativa que requer a produção da dissertação é a avaliação individual dos concluintes do ensino médio, instituída em 1998, com vistas – segundo o Ministro da Educação – ao mercado de trabalho e ao acesso à faculdade.

A prova de redação do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) exige raciocínio lógico, senso crítico e domínio da língua culta, já que a resolução da situação-problema envolve a prática da leitura e da escrita. Segundo a Consultora do Enem, Maria Bernadete Abaurre, essa situação-problema é apresentada ao candidato por meio de textos verbais e não-verbais,

a partir dos quais o avaliado deverá estabelecer relações entre as informações apresentadas e aquelas que fazem parte do seu conhecimento prévio, bem como lançar mão dos recursos acumulados durante sua vida escolar ou não, para expor seu ponto de vista, articulando uma argumentação consistente, que demonstre o pleno domínio da modalidade escrita da língua.

O texto dissertativo-argumentativo exigido na avaliação do ENEM é avaliado por meio de cinco competências voltadas para uma situação específica de produção de texto:

Quadro 7 - Competências da redação do ENEM

<ol style="list-style-type: none">1. demonstrar domínio da norma culta da língua;2. compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.3. selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.4. demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação.5. elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos.

(Revista do ENEM -Nº 2/2002)

O ENEM acredita que, desse modo, o indivíduo estará demonstrando, através do seu texto, a competência desenvolvida ao longo de sua formação escolar. Para essa consecução, é necessário que a escola assuma com mais responsabilidade o ensino da produção textual e, em particular, do texto dissertativo. Ao avaliar individualmente o concluinte do ensino médio, o ENEM está indiretamente avaliando escolas e professores.

Outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à utilização da dissertação no mercado de trabalho. Essa esfera social também vem exigindo de seus candidatos a comprovação da competência lingüístico-discursiva por meio da produção de um texto que demonstre a articulação das idéias a partir de um raciocínio lógico.

Mais do que um instrumento de avaliação escolar, a dissertação revela as impressões do indivíduo sobre o mundo, mostra sua concepção sobre a realidade em que vive, expressa seus valores morais, éticos e culturais e

demonstra a sua competência lingüístico-comunicativa. Isso tem levado muitas empresas e consultorias a solicitarem aos candidatos a emprego que redijam uma dissertação, geralmente, de 20 (vinte) e 30 (trinta) linhas, com tema livre.

Segundo Sandra Moreira, consultora da *Empregos.com.br*, o tema livre possibilita ao candidato discorrer sobre o assunto que domina, uma vez que o propósito comunicativo dessa redação é a verificação da capacidade de estruturar as idéias, raciocinar sobre um problema ou tema e também, a sua competência lingüística. Há, também, aquelas empresas que preferem definir o tema para testar, ainda, se o profissional está bem informado e tem bom nível de conhecimentos gerais.

Tal qual os manuais de redação, os *sites* destinados a orientar os interessados a uma vaga no mercado de trabalho fazem algumas recomendações a respeito da produção da redação:

Quadro 8 - Recomendações concernentes à dissertação no processo seletivo

- **Use linguagem simples.** Ninguém agüenta e nem tem tempo para ficar lendo e decifrando textos rebuscados;
- **Não use gírias.** Palavras e expressões desse tipo fazem parte somente da língua falada, e ainda assim são regionais, não necessariamente conhecidas por todos;
- **Evite frases de uma palavra, ou de efeito.** Palavras sozinhas não têm sentido numa redação, por isso não merecem virar frase. E frases de efeito, assim como clichês, refletem apenas a opinião de quem os criou;
- **Não abrevie.** Os selecionadores não são obrigados a entender palavras abreviadas e você corre o risco de abreviar de forma errada;
- **Seja claro.** Procure seguir a ordem direta das frases, sem inverter a seqüência dos fatos ou das opiniões. Assim suas frases ficarão leves e curtas e os argumentos, claros;
- **Evite termos em inglês.** Não "pega" bem americanizar seu texto, e você ainda corre o risco, novamente, de usar os termos de maneira errada;
- **Evite metáforas, analogias** e outros recursos que num romance ou num poema podem ajudar muito, mas em textos objetivos só ocupam espaço;
- **Fale dos objetivos profissionais.** Quando o tema for livre, prefira falar da sua carreira, profissão, área de atuação ou algo sobre a atualidade. Redações com temas do tipo "domingo no parque", "minhas férias" ou "por que tenho 20 pares de sapato no armário" são abominadas;
- **Cuidado com a redundância.** Muitas vezes, sem perceber, explicamos mais de uma vez a mesma coisa, assim como fazemos ao falar. Confira se o seu texto não está repetitivo;
- **Varie o vocabulário.** Usar sempre a mesma palavra demonstra pobreza de vocabulário, sem contar que o texto fica muito cansativo;
- **Evite frases longas.** Elas são um prato cheio para que as idéias se percam. Ponto final é a melhor arma nesses casos;
- **Fique atento ao uso das letras maiúsculas e dos parágrafos.**
- **Simplesmente apresente sua opinião.** Seja ela qual for, será bem aceita se for bem

apresentada. Defenda-a, mas evite radicalismos e temas polêmicos;

- **Revise.** Tem gente que acha que revisão é "mal" de jornalista e escritor. Qualquer texto, sobre qualquer assunto, com qualquer propósito que seja, pode causar uma grande confusão se contiver erros, frases incompletas etc.

Fonte: [http:// WWW.empregos.com.br](http://WWW.empregos.com.br)

Essas são as recomendações das consultorias àqueles que almejam um emprego nas empresas privadas, em cujo processo seletivo é exigida uma redação. Com base nessas recomendações, observa-se que o mercado de trabalho segue padrão semelhante ao das instituições de ensino superior, exigindo de seus candidatos a mesma competência comunicativa escrita. Além disso, a demonstração da competência comunicativa oral vem, também, sendo avaliada pelas empresas por meio de dinâmica de grupo.

Diante dessa constatação, recai sobre a Escola a dupla responsabilidade de ensinar a produção de dissertações, pois, além de ser o instrumento de avaliação que possibilita ao concluinte do ensino médio o prosseguimento dos estudos, viabiliza a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, configurando, assim, a sua função social. A ausência dessa competência constitui-se em um obstáculo à participação efetiva do cidadão no mundo acadêmico e no mundo do trabalho. Essa é a dimensão de sua relevância.

2.4 A produção da dissertação e a postura do professor

Inúmeras são as transformações por que vem passando o ensino de língua portuguesa, no que diz respeito às questões teóricas e metodológicas. O ensino metalingüístico, que privilegiava a norma culta com base no ensino das regras gramaticais, vem, aos poucos, cedendo espaço ao ensino da língua com base nas atuais teorias lingüísticas, relegando, sobretudo, as regras que fazem parte de um português que teima em não acompanhar a evolução sócio-histórica das comunidades lingüísticas brasileiras nem se efetiva como um sistema lingüístico dinâmico.

Dentre as várias teorias que vêm influenciando as metodologias de língua materna na atualidade, merecem destaque a teoria sociointeracionista da aprendizagem e a teoria dos gêneros textuais, que reconhecem estar envolvidos no processo ensino-aprendizagem os aspectos cognitivos, sociopolíticos, enunciativos e lingüísticos. (Bezerra, 2002:38).

A teoria sociointeracionista da aprendizagem, fundamentada nos postulados de Vygotsky (1995), enfatiza as relações sociais estabelecidas pelos indivíduos, compreendendo, então, a linguagem como o meio pelo qual os membros de uma sociedade interagem. Valorizam-se, assim, o contexto social e a cultura em que o homem está inserido desde o seu nascimento e dos quais é agente e paciente, à medida que interage dialogicamente com seus pares.

O texto e o contexto da sala de aula dizem respeito às negociações feitas, naquele ambiente escolar, entre produtor/leitor, professor e comunidade. Isso resulta em diferentes significados que o aluno/produtor/leitor deverá apreender e aos quais o professor deve ficar atento.

Sendo assim, é importante chamar a atenção para o fato de que a construção do sentido do texto no contexto escolar se estabelece a partir da interação leitor, professor, texto/contexto sala de aula.

De acordo com Pinto (2002:34), as crenças, os valores, o conhecimento prévio do aluno e do professor, bem como os fatores cognitivos e afetivos inter-relacionam-se e interagem, interdependentemente, em busca do sentido do texto, que se constrói naquele contexto, mas que extrapola seu domínio à medida que o aluno emprega o conhecimento ali adquirido, em outros contextos.

Concomitantemente a esse entendimento sobre as novas concepções de aprendizagem, estudiosos têm se voltado para o estudo dos gêneros textuais, reconhecendo sua importância para o ensino de língua. Marcuschi (2002:32), ao relacioná-los ao ensino, diz que "*um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é tão importante para a produção como para a compreensão*". Esse entendimento encontra-se no cerne dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), cuja perspectiva teórica básica

apóia-se na concepção de gêneros de discurso de Bakhtin (1997), em consonância com a teoria sociointeracionista e outras concepções dos estudos da linguagem e do ensino de língua.

Corroborando esse posicionamento, Bezerra (2002) diz serem os gêneros textuais fundamentais na escola – onde sempre estiveram, mas sem que fosse dado o devido enfoque a seus aspectos comunicativos e interacionais. Para essa autora, o favorecimento dos gêneros textuais no ensino de língua provém do fato de serem eles o modo como a língua, de forma variada e específica, manifesta-se e é empregada em diferentes situações. Sendo assim, sua prática na escola possibilitará ao aluno "*construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes*" (Bezerra, 2002:41).

Incontestavelmente, a linguagem escrita dá acesso ao mundo do conhecimento, permitindo leituras diversificadas que levam, a partir de diferentes estratégias, à apreensão de informações contidas nos diversos gêneros do discurso. Isso é fundamental para a interação do homem no mundo moderno.

O ensino da produção do texto escrito constitui-se em um dos maiores desafios para a escola, embora muitas metodologias venham sendo aplicadas em prol de um trabalho mais eficaz. Contudo, torna-se necessário dizer que, para alcançar esse objetivo, o professor carece de que sua prática discursiva seja concebida como um meio que auxilia o desenvolvimento, a ampliação e a reestruturação da prática discursiva do aluno, em consonância com suas práticas sociais.

Frente a essas considerações, cabe ressaltar que muitas causas concorrem para o esboço do quadro atual. Dentre elas, Matêncio (2000:23) cita a utilização de metodologias ultrapassadas, a dificuldade de acesso ao conhecimento que deveria ser repassado ao aluno ou, ainda, a falta de reconhecimento de que o incentivo à produção escrita assiste a todos os professores das demais disciplinas e não somente ao professor de português.

Há ainda que se considerar a distância existente entre a teoria formulada nos centros acadêmicos e a apropriação do conhecimento ali

produzido por parte dos professores, impossibilitando a aplicação das novas abordagens teórico-metodológicas na sala de aula.

As abordagens interacionista e enunciativista, que, atualmente, respaldam as orientações para a produção de texto, estão muito longe de serem postas em prática de modo pleno e efetivo pelo professor. Atribui-se a essa defasagem a ausência de procedimentos claros e objetivos comuns ao processo ensino-aprendizagem. Essa falta de transparência e de unidade sempre se fez sentir nas orientações para o ensino de língua portuguesa, tanto no que diz respeito ao processo de leitura e interpretação quanto à produção textual.

As competências a serem desenvolvidas pelo aluno do ensino médio deverão estar consolidadas na formação de um docente, que além de reter o conhecimento específico de sua disciplina, deverá congrega à mesma o conjunto de valores, normas, princípios e padrões sociais indispensáveis ao cidadão, bem como demonstrar atitudes e reações condizentes com o meio social.

Reconhece-se que, dentre os fatores que interferem no desempenho eficaz do professor de língua materna, estão as péssimas condições de trabalho, a baixa remuneração, a desvalorização profissional, e as lacunas no conhecimento do conteúdo lingüístico. Esses obstáculos, muitas vezes, acarretam posturas que, geralmente, são vistos como falta de compromisso e responsabilidade com a prática pedagógica.

O professor de língua materna, de modo geral, tem consciência de que é responsável pela formação de várias gerações sob os aspectos cultural, ético, moral e cognitivo. Ele sente que sua responsabilidade é maior do que a dos demais professores, pois, além de cuidar do aspecto lingüístico, incentivar a leitura e a produção textual, ele desempenha o papel de facilitador da aprendizagem do conteúdo das demais disciplinas.

Contudo, os fatores desfavoráveis ao desempenho pedagógico fazem com que as aulas de redação, muitas vezes, transformem-se num pretexto para alguns professores atenuarem sua carga de trabalho. Sendo assim, deixa-se de dispensar a devida atenção às aulas de redação, que

deveria constituir-se de um conjunto de procedimentos visando a um objetivo final.

Nesse contexto, convém ressaltar o posicionamento de Faraco (1990), cujas considerações a respeito da produção textual na escola continuam bastante atual. Segundo esse autor, sete são as pragas que importunam o ensino de língua materna, dentre elas a 3ª praga, à qual ele denomina *Redação - Tortura*, criticando a postura de solicitar a produção de textos sem algum subsídio temático.

No que concerne à produção da dissertação, a maioria dos professores possui competência para conceituá-la e reconhecer-lhe a estrutura. Todavia, não conseguem fazer a distinção entre dissertação e argumentação, e não a reconhecem como um gênero textual. No questionário que constitui o corpus desta pesquisa, percebe-se faltar esse reconhecimento, como está explicitado no exemplo a seguir.

Exemplo 1

P8 - Que distinção você faz entre dissertar e argumentar? Você costuma mostrar ao aluno essa diferença?

RP₁ . A distinção reside no valor semântico das palavras, ou seja, dissertar é desenvolver um ponto de vista, fundamentado numa argumentação fidedigna. Já argumentar é direcionar o discurso à persuasão, à aceitação ou rejeição de um ponto-de-vista, de um produto, de um comportamento etc. Normalmente, quando falo em níveis de linguagem, a conativa ou apelativa, faço essa distinção; ou quando começo a trabalhar um texto dissertativo, os elementos que o compõe, faço essa diferenciação entre dissertar e argumentar.

RP₂ - Vejo esta distinção muito tênue, só discuto o fato com os alunos do 3º ano. Na dissertação, o autor estaria preocupado em apresentar seu ponto de vista, sem dar muita importância à exposição de fatos, dados para comprovar a validade dessa opinião, o que ocorre na argumentação.

Esse desconhecimento contribui para que o processo ensino-aprendizagem da dissertação reduza-se a uma atividade burocrática, cujo único objetivo é levar o aluno a prestar exame vestibular, sem nenhum outro valor utilitário, como ocorre na prática de vários docentes e poderá ser comprovado com a resposta ao questionamento feito a um dos professores arrolados nesta pesquisa.

Exemplo 2

P6. O ensino da produção textual em sua prática pedagógica está direcionado apenas para o exame vestibular ou para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

RP₃. Infelizmente, para o exame vestibular. Esse exame tem direcionado não apenas o ensino da língua materna como o das demais disciplinas.

A produção da dissertação como gênero textual insere-se na proposta sócio-histórica, adquirindo a feição de um fio condutor que une as várias áreas de conhecimento, levando o indivíduo a reconhecer a produção da dissertação como um ato de interação verbal em que se revela um saber acumulado ao longo de sua vida escolar e extra-escolar.

Nessa perspectiva, observa-se uma prática textual a serviço da classe privilegiada, que tem acesso aos cursos superiores, esquecendo-se daqueles que, após o ensino médio, procuram de imediato um curso profissionalizante que lhes permita, em curto espaço de tempo, adentrar no mercado de trabalho. É para essa finalidade que o professor deve estar atento. Sua postura frente ao ensino da dissertação há que passar pelo conteúdo do real de uma parcela da população viva e atuante, que precisa compreender a sociedade da qual é elemento integrante e não um ser alienado. Além disso, cabe ao professor promover as condições necessárias para que os indivíduos disponham dos mesmos recursos intelectuais, independentemente da classe social a que pertença.

Essas são apenas algumas das reflexões que podem ser feitas com relação a esse tema. Outras dizem respeito ao modismo que permeia a educação de modo geral e, particularmente, o ensino de língua portuguesa. A esse respeito Biasi-Rodrigues (2002: 49-64); Oliveira (2001:153-174); Lobato (1978:4-47), dentre outros, expõem seus pontos de vista, que se centram na imprecisão das abordagens teóricas a serem seguidas e na mesclagem teórica praticada por aqueles que adotam as novas concepções.

Um grande equívoco das políticas educacionais é introduzir novos postulados suplantando antigas concepções, mudando à força a história, a cultura, o conhecimento adquirido durante muitos anos e arraigado no saber

pedagógico. É a isso que estamos sempre assistindo e que faz parte da história da educação brasileira. No processo ensino-aprendizagem da língua materna não há diferença. Tal situação concorre ainda mais para a ampliação da lacuna existente entre a prática do ensino de língua materna e as pesquisas acadêmicas.

Não há nesse discurso a defesa de teorias lingüísticas formais que pouco contribuem para o efetivo aprendizado da língua, mas, trata-se de encarar com lucidez e sem delírio teórico as abordagens que surgem anulando todas as outras teorias que, de algum modo contribuíram para a construção do saber lingüístico.

Diante do exposto, percebemos a necessidade do reconhecimento das contribuições dadas ao ensino de língua materna pelas teorias anteriores a que está em voga. A partir da interação dessas contribuições, poder-se-á promover uma linha teórico-metodológica, com a qual se obtenha maior homogeneidade do saber pedagógico e promova-se o desenvolvimento lingüístico-discursivo de todos os indivíduos escolarizados.

CAPÍTULO III: - A DISSERTAÇÃO COMO GÊNERO TEXTUAL

Reflexões preliminares

A condição de instituição-ponte entre as instâncias comunicativas privadas e públicas leva a Escola a produzir gêneros textuais secundários, que capacitem o sujeito social a atuar nas diferentes esferas públicas. Ao retomar uma idéia enfocada por Schneuwly (1994), Rojo (1999) ressalta que a escola desenvolve em sua esfera gêneros textuais que podem ser analisados sob os aspectos didático e pedagógico.

No que concerne ao aspecto didático, são produzidos gêneros escolares que fazem parte do dia-a-dia da instituição; eles são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e dão dinamicidade à escola (regulamentos, explicações, exposições, instruções). No bojo do aspecto didático, encontram-se os gêneros escolares, aos quais Rojo denomina *escolarizados*; eles são objeto de ensino, essencialmente, da produção escrita. É nessa perspectiva que a dissertação impõe-se como um gênero textual pertencente ao domínio discursivo⁸ escolar, com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa do indivíduo.

A respeito da produção escrita na escola, Koch (2002:59) salienta que, dentre os gêneros escolarizados, estão a narração escolar, a descrição escolar e a dissertação. *"A dissertação seria o protótipo desse tipo de gênero, visto que é feito para a escrita, para o ensino da escrita e não existe, evidentemente, fora da escola."*

Esse posicionamento da lingüista corrobora nosso ponto de vista no que diz respeito à dissertação ser um gênero textual. No entanto, embora Koch declare que o gênero dissertação só existe na escola, pesquisas mostram que esse gênero, apesar de ter sido *"feito para o ensino da escrita"*, vem extrapolando sua esfera comunicativa, passando a fazer parte das práticas sociais, haja vista sua requisição nos exames vestibulares, nos concursos públicos, no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), e no processo seletivo

⁸ Expressão empregada para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana (Marcuschi, 2002:23).

das empresas privadas, como ficou constatado no capítulo anterior. Em todas essas instâncias sociais, a dissertação vem sendo tomada como parâmetro de avaliação da competência lingüístico-discursiva, sobretudo, do aluno concluinte do ensino médio.

Merece, ainda, destacar que, como objeto de ensino da escola, o gênero dissertação tenciona capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando as idéias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquiridos durante a sua vida escolar. Pretende, também, instigar o aluno a externar seu ponto de vista, demonstrando senso crítico, por meio de uma argumentação objetiva e consistente. Em suma, a Escola, ao ensinar o gênero dissertação, tem por meta investir o aluno dos recursos lingüísticos e discursivos necessários para que ele saiba articular suas práticas discursivas ao exercício pleno da cidadania (Abaurre, 2002).

Eis a razão de caber à escola valorizar o propósito comunicativo do gênero dissertação, mesmo que sua recepção se restrinja ao contexto da sala de aula ou da própria instituição. É da escola a responsabilidade de criar situações que possibilitem a emergência da voz do indivíduo em formação. É preciso suplantar o caráter avaliativo desse gênero, para que, assim, possa ser atenuada a sua artificialidade. Para isso, a dissertação deve ser produzida com verdadeira intenção comunicativa (Hoffmann, 2002:70), na qual o escritor tem consciência de que seu ponto de vista será submetido à apreciação de outros leitores, os quais deverão analisá-lo, podendo aceitá-lo ou refutá-lo.

Por outro lado, deve-se, ainda considerar o propósito da dissertação, enquanto gênero que atende a uma demanda social. Nessa perspectiva, sua função é, fundamentalmente, comprovar a competência lingüístico-discursiva do indivíduo, seja ele candidato a uma vaga na Universidade ou a uma empresa pública ou privada, que julgue essa competência necessária ao desempenho profissional de seus funcionários. Nesse sentido, a dissertação é avaliada e julgada como uma tarefa concluída e, conseqüentemente, excluem-se os objetivos formadores da escola, para se inserir o caráter seletivo e eliminatório das instâncias acadêmica e corporativa (Hoffmann, 2002:70).

Essa condição imposta à escola em relação à dissertação como uma tarefa pronta a ser julgada em todos os planos da condição de produção, impõe à escola a responsabilidade de ensinar a língua portuguesa na modalidade lingüística culta, uma vez que saber produzir uma dissertação implica demonstrar os graus de exemplaridade idiomática e de intelectualidade cognitiva, atingida pelo indivíduo ao longo do ensino básico⁹. Sendo assim, torna-se inquestionável o ensino da modalidade culta da língua, cuja apropriação promove a competência lingüística que, se desenvolvida num contexto de uso, concorrerá para a aquisição da competência discursiva.

Os aspectos lingüísticos e discursivos de uma língua são intrínsecos, não há como dissociá-los. Tanto a competência lingüística do falante, adquirida no contexto extra-escolar é indiscutível quanto sua competência discursiva. Inegavelmente, ao ser introduzida no ambiente escolar, a criança já possui o domínio lingüístico-discursivo suficiente para levá-la a interagir satisfatoriamente com os membros de seu grupo social.

Contudo, a magnitude dessa competência torna-se insuficiente à medida que ela amplia seu convívio social e vê-se impelida a demonstrar um desempenho lingüístico-comunicativo condizente com a instância da qual fará parte. Faz-se, então, necessária a elaboração e a apropriação de uma variedade lingüística, socialmente privilegiada, e do contato com gêneros textuais, sobretudo, secundários, cujo ensinamento está a cargo da escola, enquanto instituição-ponte entre as instâncias comunicativas privadas e públicas. Ambos os conhecimentos formam uma unidade e são instrumentos indispensáveis à promoção do nivelamento entre as classes sociais.

Muitos dos gêneros textuais utilizados pela escola para promover o ensino de língua estão disponíveis no intertexto como contos, romances, crônicas, notícias de jornais, reportagem, cordel, verbetes, fábulas, biografias, relatos históricos, artigos de opinião, cartas, bilhetes, avisos, panfletos, dentre outros. Há, também, conforme já foi explicitado anteriormente, os gêneros criados pela escola para promover não só o ensino da língua materna como o ensino das demais disciplinas, como regulamentos, explicações, exposições,

⁹ No sistema educacional brasileiro, a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, totalizando 17 (dezessete) anos de escolarização (LDB nº 9394/96)

instruções; e existem, ainda, aqueles gêneros criados como objeto de ensino, dentre os quais se destaca a dissertação.

Os gêneros disponíveis no intertexto empregam as mais variadas modalidades da língua e, a partir deles, pode-se constatar os vários níveis de linguagem empregados pelos grupos sociais, classificados a partir do seu poder aquisitivo, do seu nível de instrução, de sua cultura regional, ou de outra qualquer categoria instituída pela própria sociedade. Já os gêneros produzidos na escola, como a dissertação, primam pelo desenvolvimento do processo didático-pedagógico, pela exemplaridade idiomática. A esse respeito, Bechara (2000:16) declara:

A exemplaridade é uma eleição feita pela tradição literária, feita pelas pessoas escolarizadas, trabalhada na escola, trabalhada nas academias, trabalhada nas instituições e preservada por essas agências de cultura, essa língua exemplar é também um componente da educação lingüística do nosso aluno dentro desta trajetória na escola.

Eis um dos papéis do ensino da língua materna: desenvolver a competência comunicativa do aluno. Para isso, é preciso que a escola leve o aluno a conhecer o dialeto padrão da língua sem, entretanto, desprezar seu conhecimento lingüístico prévio, sua forma de falar ou a de seu núcleo familiar. É imprescindível que a sociedade invista, indiscriminadamente, os seus membros desse instrumento de poder, para que eles possam atuar efetivamente nas mais diversas instâncias sociais.

Geraldi (1990) fundamenta esse posicionamento ao reconhecer que a língua padrão reforça o grupo privilegiado, erigindo uma barreira divisória entre esse grupo e o outro socialmente desprestigiado. Segundo esse autor, *"cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, ..."* (Geraldi,1990:45). Para ele, uma vez detentor dos conhecimentos lingüístico da língua padrão, o grupo segregado estará apto a adentrar no mundo do conhecimento e concorrer passo a passo com aqueles que detêm um maior poder aquisitivo.

Silva (2002:19), numa visão mais crítica, diz que *"o objetivo do ensino do português na escola brasileira será a elaboração do dialeto já adquirido natural e oralmente, pela maioria dos brasileiros, em diversificados contextos de aquisição, a depender da história individual e social de cada um"*. Segundo essa autora, a elaboração desse dialeto diz respeito à aquisição da escrita para, a partir daí, desenvolver-se o processo de sua produção e recepção na leitura além de promover o aperfeiçoamento dessas habilidades e daquelas anteriores ao processo de escolarização: a produção, e a recepção dos usos orais. Isso possibilitará ao aluno desempenhar satisfatoriamente as diversas funções sociais de maneira atuante e eficiente ao que concerne às incontáveis situações comunicativo-expressivas.

Como se pode perceber, a autora valoriza o conhecimento lingüístico prévio do aluno, reconhecendo, entretanto, que esse conhecimento precisa ser elaborado na escola. Não há em seu posicionamento referência a uma língua padrão, pois sua abordagem sociolingüística assente com uma língua culta. Na realidade, há de esse ser, também, um objetivo para o ensino da língua materna nas escolas e, é óbvio que, apesar de todas as diversidades, há de existir uma norma lingüística, senão padrão, ao menos culta.

Há também de se considerar que a norma lingüística culta possibilita o saber científico, nele pautado, haja vista a exigência da correção idiomática nas redações dos aspirantes a uma vaga às universidades brasileiras, ao prestarem exame vestibular. As correções das redações – feitas por professores de português, muitos deles, acadêmicos com formação lingüística – são pautadas nas prescrições da gramática normativa.

Desta feita, o conhecimento da norma padrão é requisito imprescindível e critério obrigatório àqueles que almejam apropriar-se de um saber que lhes ensejem fazer parte da comunidade acadêmica, tão cobiçada por muitos, bem como se inserir no mercado de trabalho formal. Logo, cercear ao aluno a possibilidade de aprender a modalidade culta da língua é negar-lhe o direito de ascender socialmente.

Bem verdade que a norma padrão levada a efeito é fictícia, mas, igualmente, é certo que o seu ideário subsidia a língua culta efetivada nas diversas comunidades discursivas. A exemplo, os manuais de redação técnica,

organizados por várias editoras, que, embora rejeitem algumas regras consideradas, por elas, esdrúxulas, tomam como base a gramática normativa.

Partindo do princípio de que *"os gêneros textuais organizam nossa fala da mesma maneira que dispõem as formas gramaticais"* (Pinto 2002:49), não se pode desprezar o fato de que os gêneros em sua constituição: conteúdo, estrutura e estilo, internalizam seqüências lingüísticas. É por isso que se deve conjugar a variedade lingüística desejada à maior diversidade de gêneros possíveis, no decorrer do processo de ensino da língua materna. No entanto, não se deve deixar de considerar que a exemplaridade idiomática é condição imprescindível para a produção de muitos gêneros inerentes às práticas didático-pedagógicas e sociais, como ocorre com o gênero dissertação.

Uma prática que merece ser ressaltada diz respeito à utilização de gêneros textuais pertencentes ao domínio discursivo jornalístico nas aulas de língua materna. Isso, sem dúvida, vem contribuindo para o estabelecimento da variedade lingüística padrão do português falado no Brasil. Expressando essa mesma opinião, a equipe de elaboração das provas do vestibular da UFMG/2000 declara que a prova de português *"foi concebida como uma experiência de ler e escrever articulada, principalmente em torno do texto jornalístico. A opção por textos jornalísticos justifica-se, uma vez que esse tipo de texto faz uso da norma padrão culta, norma essa que, espera-se, seja do domínio do candidato"* (Campos et. al, 2000:19).

Poder-se-ia citar muitas outras recomendações a respeito do efetivo emprego da norma culta. Cabendo então uma crítica àqueles contrários ao seu ensino, uma vez que a própria Universidade exige de seus alunos, ao adentrarem na academia, que estejam apropriados dos saberes lingüísticos, semânticos e discursivos. A mais contundente prova da aquisição desses saberes poderá ser evidenciada no gênero dissertação que, dentre outras características, deverá ser escrito no dialeto padrão, atendendo às regras socialmente estabelecidas para o uso lingüístico da língua materna.

3. O gênero dissertação

Até pouco tempo, numa visão tradicional, a dissertação era concebida como um tipo de texto (cf. cap.II) ensinado na escola com o intuito de possibilitar a aprovação do aluno concluinte do ensino médio no exame vestibular. Sob essa ótica, as orientações para a produção do texto dissertativo limitavam-se à estrutura textual e às normas gramaticais. Essas orientações efetivavam-se nas técnicas de ensino de dissertações baseadas na retórica clássica, e o modelo a ser seguido era sempre os textos dos renomados literatos.

No contexto atual, o reconhecimento da dissertação como um gênero textual (Schneuwly, 1994; Rojo, 1999; Koch, 2002) fundamenta-se nos postulados bakhtinianos, que concebe as línguas humanas como fenômeno histórico e social, e os gêneros textuais como enunciados que concretizam a língua, tomada como produto da interação verbal.

Essa atual concepção alicerça as abordagens interacionista e enunciativista, que norteiam as orientações para a produção textual, reconhece-se o caráter dialético¹⁰ e dialógico¹¹ da dissertação – dialético em virtude de sua própria natureza argumentativa, e dialógico por ser essa uma propriedade intrínseca a todo enunciado: pressupor um interlocutor. Isso faz de cada dissertação um elo na cadeia das relações sócio-históricas e, portanto, um gênero textual. Sob essa perspectiva, a dissertação passa a ser concebida como um enunciado com um propósito comunicativo, e o aluno-produtor admitido como um agente da interação sócio-discursiva.

Na perspectiva sócio-histórica, o gênero dissertação pode ser classificado como um gênero secundário. Essa classificação admite um certo grau de complexidade, necessitando, como convém aos gêneros dessa classe, orientação para a sua produção. Obviamente não poderia ser de outra forma, já que esse gênero foi criado pela escola para desenvolver a competência comunicativa escrita do aluno, que deverá demonstrá-la ao final de sua

¹⁰ Pressupõe sempre oposição às idéias defendida por um indivíduo.

¹¹ Dirige-se sempre a um interlocutor, cuja perspectiva deve ser levada em consideração.

formação básica. Contudo, apesar de ser objeto de ensino, ele se constitui num fenômeno social vinculado ao domínio discursivo escolar.

O domínio discursivo escolar, como os demais domínios discursivos, *"constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas."* (Marcuschi, 2002:24). Sem dúvida, a dissertação é um gênero institucionalizado que atende a uma necessidade sociocultural, apesar de sua finalidade ser bastante específica.

Esse valor sociocultural diz respeito ao papel que a dissertação desempenha dentro de uma sociedade letrada, em que a escrita é supervalorizada e o percurso do êxito profissional passa, inquestionavelmente, pela competência comunicativa. Essa competência deve ser desenvolvida num processo contínuo e cumulativo, durante a vida escolar do indivíduo, pois requer, segundo Fiorin (2001:32):

1. **Competência lingüística:** diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical que o falante deve ter para produzir enunciados gramaticais e aceitáveis.
2. **Competência discursiva:** engloba uma competência narrativa, relacionada à mudança do estado presente e a sua estruturação ocorre em fases de um esquema canônico, que parece ser universal; uma competência discursiva propriamente dita, referente à tematização e aos mecanismos argumentativos, que utilizam o implícito, a norma lingüística adequada, as figuras de pensamento, os modos do discurso alheio, entre outros.
3. **Competência textual:** refere-se à utilização adequada da semiótica-texto em que o discurso será veiculado.
4. **Competência interdiscursiva:** diz respeito à heterogeneidade constitutiva do discurso.

5. **Competência intertextual:** volta-se para as relações que um texto mantém com um outro ou como uma maneira de textualizar.
6. **Competência pragmática:** relaciona-se aos valores ilocutórios dos enunciados.
7. **Competência situacional:** diz respeito ao conhecimento relacionado à situação em que se processa a comunicação e ao parceiro do ato comunicativo.

O desenvolvimento dessas competências torna o indivíduo apto a exercer quaisquer atividades sociocomunicativas. Essas competências devem ser comuns ao sujeito-produtor e ao destinatário de seu discurso, a fim de que a compreensão do enunciado seja mais eficiente e o processo interativo seja satisfatório.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar que o sistema educacional brasileiro, com o intuito de expandir e melhorar sua qualidade, implementou a reforma do ensino básico, que tem como proposta um currículo baseado no domínio de competências básicas. Isso pode ser constatado nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que apresentam as competências a serem desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento.

Daí os exames de avaliação escolar serem pautados em determinadas competências, as quais o indivíduo deverá ter desenvolvido em cada nível específico de escolaridade, como ocorre com o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SAEPE (Sistema de Avaliação da Educaional de Pernambuco).

A comprovação da competência discursiva argumentativa escrita do indivíduo pode ser observada a partir das melhores redações de candidatos ao exame vestibular, que vêm sendo publicadas por algumas universidades. Há algum tempo, dificilmente se tinha acesso a essas redações, no entanto, a preocupação em promover um ensino de qualidade tem levado algumas universidades a publicar as redações de seus candidatos aprovados no exame vestibular. Isso pode ser constatado com a publicação da *Coleção Redações do vestibular da UNICAMP*, que reúne algumas das melhores redações

produzidas pelos candidatos àquela Universidade. Esse procedimento desmistifica o conceito de "boa redação" que sempre permeou a produção textual do exame vestibular e, segundo a *Comissão permanente para os vestibulares da UNICAMP*,

Esta publicação resulta do esforço de estabelecer um diálogo produtivo com os alunos e professores do ensino médio. Com a divulgação anual dos textos dos vestibulandos objetivamos promover, em várias instâncias educacionais, a sempre necessária discussão sobre a qualidade dos textos produzidos pelos alunos de nossas escolas, públicas e particulares, muitos dos quais futuros alunos de nossa universidade. (Abaurre e Charnet, 2001:10)

Convém, entretanto, ressaltar que a prova de redação da UNICAMP, contempla a dissertação, o texto narrativo e o texto argumentativo-persuasivo. Esse entendimento corrobora o posicionamento de Serafini (1992), para quem, dentro da perspectiva da teoria dos gêneros, a redação escolar cabe em textos narrativos e argumentativos. Com relação aos gêneros textuais das redações, a maioria dos temas é mais propícia à produção de dissertações; isso porque, geralmente, solicita-se que seja redigido um texto em que são abordados assuntos atuais ou discutidos no âmbito escolar (Serafini, 1992:104).

A publicação de dissertações produzidas nos exames vestibulares instaura um vínculo entre o ensino básico e o ensino superior, revelando a preocupação desse com a qualidade do ensino daquele, buscando oferecer oportunidades iguais aos alunos das redes pública e privada. Além disso, disponibilizar esse gênero no intertexto, permite a outras instâncias analisá-lo, para melhor avaliar seus candidatos.

Percebe-se, assim, que, progressivamente, a dissertação consolida o seu *status* de gênero textual e amplia sua esfera comunicativa. Além disso, o ensino metatextual, que vinha utilizando estritamente como modelo gêneros textuais veiculados na mídia escrita, poderá valer-se, também, de dissertações já avaliadas e que passam a compor o intertexto, tornando mais abrangente a sua função social.

Contudo, é imprescindível a caracterização desse gênero dentro do seu contexto de produção, a fim de tornar o seu propósito comunicativo mais eficaz e o processo ensino-aprendizagem de sua construção na escola passe a ser considerada menos complexa e mais efetiva, como observaremos no item seguinte.

3.1 Características do gênero dissertação

Na perspectiva do interacionismo sócio-discursivo proposta por Bronckart (1999), as características do gênero dissertação podem ser observadas com base em suas condições de produção, enquanto texto empírico, considerando-se o plano dos aspectos da situação de ação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades lingüístico-discursivas.

O plano da situação de ação de linguagem diz respeito às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo), assimilados pelo agente-produtor a partir de sua interação social. Há, no entanto, duas formas de situação de ação de linguagem: externa, que compreende os conhecimentos pertencentes a uma comunidade tal como ela poderia descrevê-los; e interna ou efetiva, que consiste no conhecimento internalizado pelo indivíduo, a partir de uma ótica individual.

Na produção do gênero dissertação, evidencia-se a predominância da situação de ação internalizada pelo agente-produtor, em virtude desse agente, ao produzi-lo, emitir o seu ponto de vista sobre um determinado tema, estabelecendo relações entre as impressões sociais internalizadas, demonstrando maturidade intelectual ao se posicionar sobre o tema proposto.

Convém, no entanto, ressaltar que a situação de ação internalizada pelo agente-produtor influencia sobremaneira a produção textual, pois, é a partir dela, que o agente toma decisões como a escolha do gênero adequado à situação, os tipos de discurso e as seqüências lingüísticas pertinentes, e os mecanismos de textualização e enunciativos apropriados ao gênero escolhido. Essa situação de ação de linguagem envolve o gênero dissertação, pois, ao mobilizar suas representações sobre o mundo físico, social e subjetivo, o

agente-produtor requer conhecimento do contexto de produção¹² e do conteúdo temático.

Os parâmetros que formam o contexto de produção podem ser compreendidos como contexto físico (lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor), pois encerram elementos do mundo físico; enquanto os parâmetros correspondentes ao mundo social (normas, valores, regras etc.) e os referentes ao mundo subjetivo (imagem de si mesmo, que o agente deixa transparecer ao produzir uma dissertação), compõem o contexto sociosubjetivo.

O contexto de produção, em seu aspecto físico, distingue a dissertação de qualquer outro gênero, uma vez que seu agente-produtor é um indivíduo regularmente matriculado em uma determinada instituição de ensino, a qual tem como norma ensinar ao indivíduo produzir esse gênero; correspondendo a hora/aula de português ao momento de produção. O receptor é um indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, empregado daquela instituição, bem como os pares que com o emissor formam a turma da qual ele faz parte. Sem dúvida, a análise do contexto físico se constitui num forte auxiliar na caracterização do gênero dissertação.

O contexto sociosubjetivo resulta da interação comunicativa; nessa perspectiva, a escola passa a ser concebida como um lugar social que, além de promover a interação sociocomunicativa entre os membros que fazem parte de sua comunidade, tem como objetivo precípua desenvolver a competência intelectual do aluno, preparando-o para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania. Cabe nesse contexto a declaração de Hoffmann (2002:21):

"É preciso que a escola assuma sua verdadeira função de formar autores competentes, porque essa aprendizagem é essencial à formação pessoal e profissional do estudante. Para tanto, é imprescindível que a escola se oriente por processos interativos e mediadores, tornando os alunos os maiores protagonistas de seus avanços".

¹²Conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado (Bronckart, 1999).

É na perspectiva de lugar social que a escola lança mão do gênero dissertação como instrumento do processo ensino-aprendizagem da produção de textos expositivos e argumentativos que poderão ser requisitados em outras instâncias comunicativas. No entanto, há de se ressaltar a sala de aula como o local específico da produção, de onde deve emanar segurança, estímulo e liberdade.

A posição do emissor no contexto sociosubjetivo é ocupada pelo aluno, que, ao produzir o gênero dissertação, expressa suas idéias e as defende por meio de argumentos fundamentados, principalmente, nas impressões dos mundos formais por ele internalizadas. A posição social de receptor é desempenhada pelo professor que, ao exercer o seu papel de leitor, promove o primeiro momento dialógico, implicado nas concepções de Vygotsky(1995) e Bakhtin (1997).

Na perspectiva sociointeracionista, o professor constitui o par mais desenvolvido, que participa da produção textual numa construção conjunta de conhecimentos e habilidades, contribuindo para o amadurecimento intelectual do aluno. É assim que a produção do gênero dissertação na escola se constitui num processo de aprendizagem da comunicação escrita e, por isso, essa produção deve ser concebida como uma etapa do processo de desenvolvimento da competência comunicativa.

Convém destacar, ainda, que no contexto sociosubjetivo, a posição de receptor também é desempenhada pelos colegas de turma, que, numa ação interativa, compartilham suas dissertações. Como leitor, o aluno contribui para o aperfeiçoamento do texto de seus pares, pois levanta questões que, muitas vezes, passam despercebidas ao aluno-produtor.

O objetivo interacional da produção do gênero dissertação é obter a adesão do leitor ao ponto de vista do agente-produtor sobre determinado tema. Para isso, o autor da dissertação lança mão de argumentos convincentes que possam persuadir o receptor, levando-o a aceitar suas idéias.

No que diz respeito ao conteúdo temático do gênero dissertação, o tema geralmente está relacionado ao mundo sociosubjetivo sem, com isso, haver absoluta exclusão do mundo físico. O conteúdo temático desenvolvido no gênero dissertação explicita o conhecimento armazenado e organizado na

memória do agente-produtor do qual esse agente lança mão ao desencadear a ação de linguagem¹³.

Segundo Bronckart (1999:99), "*a ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal*". Em relação ao gênero dissertação, a ação de linguagem restringe-se, exclusivamente, à explicitação dos valores concebidos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto de produção e dos elementos do conteúdo temático mobilizado.

A produção do gênero dissertação está intrinsecamente relacionada às atividades escolares, como já foi explicitado anteriormente; mesmo que o aluno não disponha de um conhecimento exaustivo sobre os gêneros, dificilmente ao lhe ser requisitado uma redação sobre quaisquer assuntos de caráter científicos (história, geografia, biologia, química etc), ele deixará de apresentar uma dissertação, sobretudo, expositiva. O aluno-produtor, conluente do ensino médio, sabe que a dissertação é gênero adequado para realizar aquela ação de linguagem, devido ao objetivo visado.

Importante é perceber que o ensino do gênero dissertação fornece ao aluno o conjunto de habilidades necessárias à produção de outros gêneros da ordem do expor, disponíveis no intertexto. Por isso, esse gênero constitui-se em uma das mais importantes ferramentas de que a escola lança mão para desenvolver a competência comunicativa escrita do aluno. É a partir de sua produção que o aluno tornar-se-á apto a produzir outros exemplares de gêneros que realizam seqüências lingüísticas argumentativas.

No que diz respeito ao mundo discursivo, o gênero dissertação se situa no mundo do EXPOR autônomo e desenvolve um discurso teórico, cujo conteúdo temático é delimitado e desenvolvido a partir do mundo conjunto¹⁴ ao mundo real do agente-produtor.

O plano discursivo do gênero dissertação é fundamentado pelo elemento argumentativo, uma vez que o propósito comunicativo desse gênero é

¹³Toda a atividade comunicativa em que há encadeamento de fenômenos envolvendo um ser humano.

¹⁴Fatos expostos apresentados como sendo acessíveis ao mundo ordinário. O conteúdo temático do mundo discursivo conjunto é interpretado à luz dos critérios de validade do mundo ordinário, sendo necessário o conhecimento das condições de produção para a interpretação do texto (Bronckart, 1999).

a obtenção da adesão do leitor a um determinado juízo de valor por intermédio da persuasão. Sua estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão) merece atenção especial, haja vista o objetivo específico de cada uma das partes que a compõem.

O tema desenvolvido na dissertação faz parte do mundo real do agente-produtor, como ocorre nas dissertações dos alunos arrolados nesta pesquisa: *a desigualdade social, a pedofilia, a cidadania, a qualidade da educação*, entre outros. A progressão temática é resultante de um raciocínio lógico ou encadeamento de idéias expressas verbalmente, de forma que uma delas implique, necessariamente, o surgimento da idéia seguinte. Entre os enunciados, a ordenação de anterioridade ou de posterioridade independe da relação espaço-temporal. O objeto temático detém autonomia completa dos parâmetros da situação de ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual e situação espaço-tempo), e nenhuma unidade lingüística refere-se ao agente-produtor nem a algum espaço-tempo de produção, como pode ser observado no exemplo 1

Exemplo 1

Atualmente estamos sempre vivenciando acontecimentos absurdos aos nossos olhos. Desigualdade social, corrupção, saúde pública precária, violência, fome são alguns exemplos que nos deixam com uma sensação de revolta e algumas vezes de inutilidade. É incrível como esses problemas se tornaram permanentes, irremediáveis, como se tivéssemos que adotá-los no roteiro das nossas vidas. (A₁)

É, também, no plano discursivo que o leitor apreende as representações dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores do agente-produtor. Tudo isso é tomado pelo receptor como parâmetro de avaliação, para a adesão do ponto de vista defendido pelo agente. Além desses componentes sociosubjetivos, o agente-produtor deverá demonstrar conhecimento dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos que passa a apresentar, como ocorre no exemplo 2, a seguir.

Exemplo 2

Os danos causados a uma criança, vítima de abuso sexual, são incalculáveis, pois ela se encontra na fase de desenvolvimento e consolidação de suas concepções. É um ato desumano desta grandeza destrói todo o alicerce edificado pelo ser e o deixa perdido num "mar" de pensamentos desencontrados.

Muitos são os fatores que levam uma pessoa a transformar-se em um pedófilo, mas, de acordo com alguns especialistas, a razão principal deve-se a um distúrbio neurológico inerente ao indivíduo desde seu nascimento, o que o motiva, no futuro, a procurar profissões que facilitam seu contato com crianças. (A₄)

Vale ressaltar, ainda, que, em virtude de o gênero dissertação ser desenvolvido no contexto da sala de aula, um mesmo tema é proposto a vários alunos. Isso possibilita a percepção dos distintos aspectos discursivos imprimidos pelos agentes a cada um de seus textos, apesar de pertencerem a um mesmo gênero. Nesse contexto discursivo, verifica-se, também, o estilo individual de cada agente-produtor.

As declarações, no exemplo 3, a seguir, estão expressas nas dissertações arroladas nesta pesquisa, que desenvolvem o tema: *os trabalhadores dos transportes alternativos*. Nelas pode-se perceber, tanto aspectos discursivos concernentes ao contexto sócio-político vivenciados pela sociedade metropolitana do Recife num dado momento histórico, quanto ao valor social que os agentes-produtores atribuem a essas pessoas.

Exemplo 3

Os kombeiros são marginais, pois todo aquele que age fora da lei é marginal, apesar de eles não roubarem, nem matarem, optaram por uma alternativa ilegal para viver e manter suas famílias. (A₇)

O que acontece é que muitos acham que eles são marginais e querem que eles desapareçam, mas a maioria os considera trabalhadores e está do lado deles, caso contrário, já teriam desaparecido. (A₈)

Como se pode perceber, os processos discursivos do gênero dissertação revelam tanto o momento histórico-social, vivenciado pelo agente-produtor, como a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual

esse agente interage. Portanto, o mundo formal manifesta-se no processo discursivo, por meio de simbiose entre a língua e a história, em que as formações ideológicas, por meio da materialização da língua, promovem o processo da construção de sentido, concretizando o discurso por intermédio da produção do texto.

O plano das propriedades lingüístico-textuais do gênero dissertação diz respeito aos componentes inerentes ao discurso teórico. Nessa perspectiva, apresenta fraca densidade verbal e, correlativamente, é marcado por uma densidade sintagmática extremamente elevada, predominando as frases declarativas, característica própria dos gêneros em que predomina o tipo argumentativo, como pode ser verificado, no exemplo 4, abaixo.

Exemplo 4

...a cor de pele não revela a cor da alma, e ter uma vida financeira boa não é ter uma vida feliz. (A₁₆)

...somos todos filhos de Deus, independente de qualquer coisa material. (A₁₆)

Verifica-se, ainda, no exemplo 5, a nítida predominância das formas verbais no presente com valor atemporal, indicando a pretensão do autor em fazer afirmações de valor universal, que não valem apenas para o presente momento, mas para sempre, e para todas as sociedades.

Exemplo 5

Além do mais, a Igreja quer tratar suas feridas, apenas em sua parte religiosa, pois acredita "que todas as pessoas podem redimir-se e ser perdoadas". Acontece que os valores da sociedade atual são outros: ela prefere justiça ao perdão, pois só assim outras crianças poderão ser livradas de possíveis ataques. (A₃).

Observa-se, também, no exemplo 6, a presença de formas da primeira pessoa do plural, que remetem aos participantes da interação verbal em geral, mas não aos interlocutores da interação em curso.

Exemplo 6

*Não **nos** espanta mais um político que desvia verbas, por exemplo, estar por aí pronto para eleger-se novamente. (A₁₀)*

*A corrupção vem se expandindo em todos os setores da sociedade. O trânsito livre dos corruptos, como se fossem homens de bem, expulsa do convívio social o comportamento justo, honesto; pensar no bem do outro é motivo de zombaria. Mas por que **chegamos** a este ponto? (A₁₁)*

Evidencia-se, ainda, no exemplo 7, a presença de operadores argumentativos com valor lógico-discursivo: como, embora, mas, de outro lado, ainda;

Exemplo 7

*A escravidão, **embora** ainda existente, é ilegal em grande parte do mundo. (A₁₃)*

*Maneiras para acabar com desigualdade econômica não é fácil, parece **mas** não é ... (A₁₆)*

Nota-se a frequência de anáforas nominais ao lado das anáforas pronominais ou de procedimentos de referenciação dêitica intratextual: essa, este, como ocorre no exemplo 8.

Exemplo 8

*Por vários anos, manteve-se o silêncio em relação à pedofilia no meio sacerdotal, **tudo isso** era reprimido simbolicamente, com a transferência para outra paróquia, com tratamento psicológico ou com o pagamento de indenização às vítimas. **Tal negligência** pode ter causado certo estímulo ao agravamento **do problema**. (A₃)*

***Essas** pessoas precisam entender que a cor de pele não revela a cor da alma, e ter uma vida financeira boa não é ter uma vida feliz. (A₁₆)*

Percebe-se, no exemplo 9, a ocorrência de modalizações lógicas (traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais)

Exemplo 9

*Mesmo assim, o percentual de adolescentes que pode votar é grande e considerável e todos **deveriam** votar. (A₅)*

***Talvez** seja muito difícil convencer o adolescente de fazer isso, porém **é preciso**. (A₅)*

Porém, para que o gênero dissertação se realize como um texto argumentativo, ele deverá apresentar, segundo Vilela e Koch (2001:546), uma estrutura específica, em que exista,

- uma relação entre argumentos e uma dada conclusão, e o verbo ser ou equivalente na construção da proposição como no exemplo 10;

Exemplo 10

O Brasil é um país que necessita bastante de pessoas honestas no poder, para que possa emergir como uma das grandes potências mundiais. Se forem resolvidos os problemas de ordem político-social, as camadas mais pobres terão condições de usufruir tudo que essa nação tem para lhes oferecer. (A₂).

- presença de verbos que põem em relação a causa e o efeito(causar, originar, ocasionar, suscitar, motivar etc), alguns verbos *dicendi* (afirmar, declarar, considerar, implicar, alegar, assegurar etc.);
- determinados tipos de frases, como os mais adequados para a argumentação, tais como a asserção ou a interrogação, e nunca o imperativo.

Exemplo 11

<p><i>Por vários anos, manteve-se o silêncio em relação à pedofilia no meio sacerdotal, tudo isso era reprimido simbolicamente, com a transferência para outra paróquia, tratamento psicológico ou pagamento de indenização às vítimas. Tal negligência pode ter causado certo estímulo ao agravamento do problema. (A₃)</i></p> <p><i>Entre os direitos, um dos considerados mais importantes é o do voto. (A₂)</i></p> <p><i>O escândalo dos padres pedófilos fez tremer as bases do sistema em voga na Igreja Católica. O que pode ter acontecido? (A₃)</i></p>
--

O quadro a seguir sintetiza as características pertinentes ao gênero dissertação, as quais poderão ser observadas no resultado da análise desta pesquisa.

Quadro 9 - Características do gênero dissertação

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

<p style="text-align: center;">PLANO DISCURSIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O gênero dissertação se situa no mundo do EXPOR autônomo e desenvolve um discurso teórico. • Sua estrutura composicional (introdução, desenvolvimento e conclusão) ressalta-se pelo propósito específico de cada uma de suas partes. • O tema desenvolvido faz parte do mundo real do agente-produtor. • A progressão temática é processada a partir de um raciocínio lógico ou encadeamento de idéias expressas verbalmente, de forma que uma idéia implique, necessariamente, o surgimento da idéia seguinte. • O objeto temático detém autonomia completa dos parâmetros da situação de ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor eventual). • Nenhuma unidade lingüística refere-se ao agente-produtor nem a algum espaço-tempo de produção. • O leitor apreende as representações dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores do agente-produtor e utiliza-os como parâmetro de avaliação, para a adesão ao ponto de vista defendido pelo agente. • O agente-produtor deverá demonstrar conhecimentos dos fatos, apresentação de provas e domínio dos argumentos que passa a apresentar. • O estilo individual de cada agente-produtor, nesse contexto discursivo, também é verificado, bem como o tipo de relações sociais existentes entre os interlocutores. • Os processos discursivos revelam tanto o momento histórico-social vivenciado pelo agente-produtor, quanto a manifestação da ideologia das instituições sociais com a qual esse agente interage. • A percepção de distintos aspectos discursivos dos mundos formais, a visão de mundo, as crenças e os valores que cada agente-produtor internalizou sobre tema proposto é possibilitada pela proposta de um mesmo tema a vários alunos.
<p style="text-align: center;">PLANO DAS PROPRIEDADES LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ocorrência de fraca densidade verbal, correlativamente, marcada por uma densidade sintagmática extremamente elevada, predominando as frases declarativas. • Predominância das formas verbais no presente com valor atemporal, indicando a pretensão do autor em fazer afirmações de valor universal. • Emprego da modalidade culta da língua escrita. • Presença de formas da primeira pessoa do plural, que remetam aos participantes da interação verbal em geral, mas não aos interlocutores da interação em curso. • Presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo: como, embora, mas, de outro lado, ainda. • Freqüência de anáforas nominais ao lado das anáforas pronominais ou de procedimentos de referência dêitica intratextual: essa, este. • Presença de modalizações lógicas (traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais). • Formação de uma estrutura específica, em que exista uma relação entre argumentos e uma dada conclusão, e o verbo ser ou equivalente na construção da proposição. • Presença de verbos que põem em relação a causa e o efeito (causar, originar, ocasionar, suscitar, motivar etc), alguns verbos <i>dicendi</i> (afirmar, declarar, considerar, implicar, alegar, assegurar etc.). • Ocorrência de determinados tipos de frases, como os mais adequados para a argumentação, tais como a asserção ou a interrogação, e nunca o imperativo.

Essas são algumas das características que podem ser atribuídas à dissertação como um gênero textual. Obviamente, os demais gêneros em que predominam o tipo argumentativo, cujo propósito comunicativo do agente-produtor é convencer ou persuadir seu destinatário, vão apresentar, no bojo das condições de produção, características semelhantes. Contudo, o plano de situação de ação de linguagem revela a inquestionável autonomia do gênero dissertação, sobretudo, no que diz respeito ao seu contexto de produção.

3.1.2 Os mecanismos de textualização e enunciativos do gênero dissertação

A dissertação, enquanto texto empírico, do qual a escola lança mão para desenvolver a competência comunicativa dos indivíduos pertencentes a uma determinada comunidade lingüística, deve constituir um todo coerente, obtido pelo funcionamento dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Os mecanismos de textualização são responsáveis pela progressão do conteúdo temático e são agrupados por Bronckart (1999) em três grandes conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Eles organizam todos os textos, independentemente do gênero ao qual pertençam e das seqüências lingüísticas em que predominem.

Não obstante, porém, uma análise mais atenta levar-nos-á a destacar peculiaridades textuais do gênero dissertação, enquanto discurso teórico, como poderá ser verificado nos quadros a seguir, nos quais estão exemplificados mecanismos de textualização empregados nos textos dissertativos de alunos arrolados nesta pesquisa.

- **Mecanismos de conexão:** marcam as grandes articulações da progressão temática, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 10 - Ocorrências de mecanismos de conexão em dissertações

Funções	Unidades lingüísticas	Exemplos
Segmentação delimitam partes do discurso: teórico, interativo, relato interativo, narração.	Depois disso, assim desse modo, sem dúvida, inevitavelmente, atualmente etc.	Votando estamos simultaneamente governando o nosso país. Atualmente estamos vivenciando acontecimentos absurdos aos nossos olhos. (A ₁)
Demarcação ou balizamento demarca as fases de uma seqüência	Primeiramente, em primeiro lugar, entretanto, no entanto, além disso, por outro lado, mas também etc.	Além disso , os cobradores, na sua maioria, desrespeitam os passageiros. (A ₇)
Empacotamento Mostra da interligação das frases à estrutura que constitui a fase de uma seqüência.	Então, finalmente, de fato etc.	Assim ouve-se bastante falar desse problema e não se consegue resolvê-lo; então vem a idéia de que o homem já nasce com a tendência à corrupção. (A ₁₀)
Encaixamento Estabelece relação de dependência entre duas frases gráficas (subord.)	Antes de, embora, desde que, porque etc.	[...] já a escravidão, embora ainda existente, é ilegal em grande parte do mundo. (A ₁₃)
Ligação Articula duas ou mais frases sintáticas em uma só frase gráfica (justaposição e coordenação).	E, bem como, nem, isto é, ou seja etc.	[...] o mundo não vai evoluir de forma alguma, e as pessoas vão continuar a se autodestruir por coisas que não valem a pena. (A ₁₆)

- **Mecanismos de coesão nominal:** articulam argumentos de caráter mais abstrato, as retomadas são feitas freqüentemente por meio de anáforas nominais, consideradas mais complexas por estarem associadas a relações de co-referências. Estão assim dispostos:

Quadro 11 - Ocorrências de mecanismos de coesão nominal em dissertações

Funções	Unidades lingüísticas	Exemplos
Introdução inserção da unidade-fonte, origem da cadeia anafórica	Nomes e sintagmas nominais.	O abuso sexual é sempre um ato covarde de violência, principalmente, quando as vítimas são crianças e adolescente. (A ₁₆) O Brasil apresenta a décima economia do mundo, mas esconde a degradante situação de pobreza. (A ₁₆)
Retomada Reformulação da unidade fonte no decorrer do texto	Anáforas nominais, anáforas pronominais, elipses	A desigualdade social no Brasil e no mundo é muito grande. Por causa dela as pessoas ofendem umas às outras. Essas pessoas precisam aprender que cor da pele não revela cor da alma. (A ₁₆)

- **Mecanismos de coesão verbal:** contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelo sintagma verbal.

Quadro 12 - Ocorrências de mecanismos de coesão verbal em dissertações

Funções	Tempos verbais	Exemplos
Temporalidade primária relacionada com um dos eixos de referência ou com a duração associada ao eixo de produção	Presente com valor atemporal	O nosso Brasil precisa de um rumo, e este rumo quem garante somos nós, começando pelo voto. (A ₁)
Temporalidade secundária Situa um processo em relação a outro	Presente, pretérito perfeito, futuro do presente para falar de fatos numa temporalidade	O escândalo dos padres pedófilos fez tremer as bases do sistema em voga na Igreja Católica. (A ₃) A pedofilia não é um crime a ser comunicado, mas sim , um pecado a ser confessado. (A ₃)

Existem ainda as funções de contrastes locais e globais, que deixamos de ressaltar em virtude de, segundo Bronckart (1999), não serem compatíveis com o discurso teórico.

Os mecanismos enunciativos: contribuem para o estabelecimento pragmático do texto, mostrando as avaliações (julgamento, sentimentos, opiniões) sobre o conteúdo temático e mostrando as fontes dessa avaliação. Constituem-se de vozes enunciativas e modalizações.

As vozes representam as entidades às quais é atribuída a responsabilidade do que é anunciado:

Quadro 13 - Ocorrências de vozes enunciativas no gênero dissertação dissertações

Vozes enunciativas	Fontes	Exemplos
Vozes sociais Não intervêm como agentes no percurso temático de um segmento de texto, mas são mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo.	Personagem, grupos, instituições sociais	A Igreja quer tratar suas feridas, apenas, em sua parte religiosa, pois acredita que "todas as pessoas podem redimir-se e ser perdoadas". Acontece que os valores da sociedade atual são outros. (A ₃)

Voices de personagem Reveladas nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto	Seres humanos ou de entidades humanizadas (animais de fábulas, contos) Expositor (no discurso teórico)	Não houve ocorrência nos textos analisados.
Voz do autor Intervém, como autor, para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é anunciado	Pessoa que está na origem da produção textual	Não nos espanta mais um político que desvia verbas, por exemplo, estar por aí pronto para eleger-se novamente. (A ₁₀)

As modalizações têm a finalidade de traduzir, valendo-se de qualquer voz enunciativa, os comentários ou avaliações a respeito dos elementos do conteúdo temático, contribuindo para a compreensão do texto.

Quadro 14 - Ocorrências de modalizações no gênero dissertação

Categories	Marks of modalization	Examples
Modalizações lógicas Avaliação de alguns elementos do conteúdo temático apoiado no mundo objetivo, cujos elementos são considerados como fatos possíveis, prováveis, eventuais e necessários.	Tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais etc.	É necessário os jovens terem consciência da importância do voto. (A ₆)
Modalizações deonticas Avaliação de um elemento do conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras que constituem o mundo social		Por estas razões a população deve ir às urnas, escolher as pessoas que acham honestas. (A ₂)
Modalizações apreciativas Avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático, procedente do mundo subjetivo da voz que é fonte desse julgamento.	Advérbios, orações adverbiais	Infelizmente , hoje apenas 20% dos jovens votam, a falta de consciência em relação às eleições é quase geral. (A ₆)
Modalizações pragmáticas Concorre para esclarecer alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagens, grupo social, instituição etc.)	Auxiliares de modo, em sua forma restrita ou ampliada	Além do mais, a Igreja quer tratar suas feridas, apenas em sua parte religiosa, pois acredita "que todas as pessoas podem redimir-se e ser perdoadas". (A ₃)

Os mecanismos enunciativos constituem-se nos elementos indispensáveis à análise textual, pois eles revelam o que há de humano nas manifestações discursivas, bem como explicitam os valores, as opiniões e as

avaliações que o autor do texto faz do mundo, da sociedade, de seus semelhantes, das instituições com as quais convive. Além disso, possibilita que os grupos sociais e as instituições se revelem e assumam suas responsabilidades perante o indivíduo e a sociedade.

Sem exceção, os mecanismos de textualização e enunciativos são responsáveis pela unidade comunicativa de que se deve constituir o texto dissertativo, a fim de possibilitar sua compreensão e sua interpretação por parte de seu destinatário.

Indiscutivelmente, o referencial teórico que alicerçou a condução desta pesquisa e respaldou a análise do corpus, consolida a dissertação como um gênero textual e conduz à visão tradicional do ensino desse gênero para uma perspectiva interacionista sócio-discursiva.

CAPÍTULO IV: Metodologia

Para situarmos a dissertação como um gênero textual em que se realiza o tipo argumentativo, em contraposição à tradicional tipologia, que a considera um tipo de texto, juntamente com a narração e a descrição, optamos por empreender uma pesquisa em que fossem analisadas dissertações (Anexo 2) de alunos concluintes do ensino médio. Deste modo, identificamos-lhes características que puderam ser observadas a partir de suas condições de produção, enquanto texto empírico, considerando-se o plano dos aspectos da situação de ação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades lingüístico-discursivas, para, com base nessas características dirimir quaisquer dúvidas que possam existir quanto a natureza do gênero dissertação.

Além disso, procuramos obter por meio de questionários (Anexo 1) dos professores dos alunos arrolados nesta pesquisa suas opiniões a respeito de pontos concernentes à tipologia e à produção textual, uma vez que o professor é o agente mediador do processo ensino-aprendizagem e, portanto, deve ser ele o primeiro a se apropriar das novas concepções teóricas, a fim de aplicá-las em sua prática pedagógica.

4 A coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada por meio de questionários aplicados a 04 (quatro) professores de Língua Portuguesa das redes de ensino federal, estadual e particular do Estado de Pernambuco, e por intermédio de dissertações de estudantes concluintes do ensino médio, alunos desses professores.

Inicialmente, pensamos em empreender a pesquisa em livros didáticos, porém, constatamos que, para uma investigação dessa natureza, o ideal seria o texto do próprio aluno. Isso porque, devido a seu domínio restrito, esse gênero não se encontra facilmente disponível no "intertexto".

Solicitamos, então, primeiramente, a 08 (oito) professores que disponibilizassem duas redações de cada 04(quatro) alunos seus, produzidas em períodos diferentes. Dentre esses 08 (oito), apenas 04 (quatro)

responderam satisfatoriamente aos questionários e dispuseram textos do gênero solicitado, preenchendo, assim, os requisitos necessários à consecução deste trabalho.

Sendo assim, a análise desta pesquisa será desenvolvida com questionários aplicados a 04 (quatro) professores, os quais se encontravam, efetivamente, desenvolvendo sua prática docente no *Colégio Visão*, na *Escola Dom Vital* e no *Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco* (em Recife e em Pesqueira). Cada um desses professores cedeu 04 (quatro) dissertações de alunos seus, totalizando o corpus desta pesquisa em 04 (quatro) questionários e 16 (dezesesseis) dissertações.

O critério empregado na escolha do campo de pesquisa originou-se da constatação da dificuldade existente entre professores e alunos de compreender o genuíno significado da tipologia (descrição, narração e dissertação) tradicionalmente divulgada nos livros didáticos e a concepção de gênero textual advinda dos postulados bakhtinianos.

Além disso, a troca de experiência com professores da rede pública estadual, durante cursos de capacitação, deixou clara a defasagem de fundamentação teórica sobre a concepção de gênero e o conflito provocado pela tipologia a partir das seqüências lingüísticas: descrição, narração, argumentação, explicação e injunção. Surgiu daí o questionamento, a dissertação é um gênero ou um tipo textual? Essa é a indagação que, teoricamente, esclarecemos ao longo dos três primeiros capítulos deste trabalho, e sobre a qual desejamos dissipar todas as dúvidas ao analisarmos o corpus, no próximo capítulo.

4.1 Os sujeitos da pesquisa

A faixa etária dos 04 (quatro) professores variou entre 33 e 48 anos; entre eles, existem um graduado, dois especialistas e um mestre; todos lecionam há mais de dez anos. Devido ao nível de ensino, os alunos situam-se numa faixa etária que oscila entre 15 (quinze) e 19 (dezenove) anos, sendo o grupo igualmente formado por jovens do sexo masculino e do feminino.

A preferência por esses sujeitos deu-se em virtude dos referidos estudantes estarem concluindo o Ensino Médio e, presumivelmente, deveriam estar aptos a redigir uma dissertação, já que esse é o gênero produzido exclusivamente pela escola para comprovar a competência lingüístico-discursiva escrita do aluno concluinte do Ensino Básico.

Com isso, esclarecemos que consideramos como parâmetro de avaliação o término do Ensino Médio, e não o exame vestibular, uma vez que a dissertação é um gênero pertencente ao domínio discursivo escolar, criado para o ensino da produção escrita argumentativa. A produção da dissertação no vestibular visa, sobretudo, a um julgamento do desempenho do candidato para fins seletivos. O vestibular não se insere numa situação de ensino (Hoffmann, 2002:70).

Convém ressaltar, ainda, que procuramos diversificar as escolas com o propósito de mostrar que esse gênero é comum à prática pedagógica direcionada à produção textual nas diferentes instituições de ensino das esferas pública e privada.

4.2 Os instrumentos de coleta

4.2.1 Os questionários

Os questionários (Anexo1) foram estruturados em 10 (dez) perguntas, tomando como base o entendimento de que vários fatores contribuem para um bom desempenho lingüístico-discursivo escrito do aluno. Dentre eles, o livro didático com o qual o professor trabalha e o material voltado para a leitura: livros, revistas, textos avulsos etc.

Era, ainda, do nosso interesse, saber qual a opinião do professor a respeito da tipologia textual: a importância para o ensino e a tipologia empregada por ele em sua prática pedagógica. Além disso, desejávamos verificar se o mesmo está a par dos postulados lingüísticos que norteiam o ensino de língua atualmente.

Julgamos, também, ser importante saber qual a finalidade do ensino da produção textual e quais os gêneros mais solicitados nas aulas de redação.

As sete primeiras perguntas convergiram direta ou indiretamente para a definição da questão levantada; as duas seguintes abordaram diretamente a dissertação e a argumentação e, finalizando, solicitamos a cada professor que opinasse a respeito do ensino da produção textual na escola, atualmente.

Com essa participação efetiva dos professores, cremos ter obtido uma parte significativa do material que subsidiará esta pesquisa.

4.2.2 As dissertações

As 16 (dezesesseis) dissertações (Anexo 2) coletadas representam a mais fidedigna realidade da prática pedagógica na sala de aula, no que concerne ao ensino da produção textual. Isto porque solicitamos ao professor, apenas, que fossem disponibilizadas dissertações de seus alunos, produzidas durante aquele período letivo. O critério para a escolha das mesmas ficou a cargo do professor, uma vez que nosso intuito era assegurar a obtenção do autêntico gênero escolarizado, objeto deste nosso trabalho.

Em virtude de buscarmos situar a dissertação como um gênero textual de base argumentativa, procuramos identificar-lhe as características nas dissertações que constituem o corpus desta pesquisa, com base em suas condições de produção, considerando-se o plano dos aspectos da situação de ação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades lingüístico-discursivas.

CAPÍTULO V: OBJETOS DE ANÁLISE

5. Análise dos dados

Dois foram os instrumentos utilizados para o levantamento dos dados: um questionário (Anexos 1), aplicado a 04 (quatro) professores, para os quais adotaremos as siglas P₁, P₂, P₃ e P₄, e dissertações (Anexos 2) de 16 (dezesesseis) alunos, cujas siglas adotadas serão A₁, A₂, [...] A₁₆. Assim, participam desta pesquisa ambos os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de produção textual escrita.

Primeiramente, procedemos à análise dos questionários, o que nos permitiu comprovar o conflito existente entre a concepção da dissertação como gênero ou tipo textual e, posteriormente, foram analisadas as características das dissertações, a partir de suas condições de produção, considerando-se o plano dos aspectos da situação de ação de linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades lingüístico-discursivas.

5.1 Análise dos questionários

Na análise dos questionários (Anexos 1), observamos uma introdução gradual das novas concepções lingüísticas no processo ensino-aprendizagem da língua materna, justificado com o posicionamento de Cereja (2002:247) que diz existir uma defasagem entre a teoria lingüística e a prática docente, oriunda *desse "desfile de novos conceitos e terminologias que circulam"* na esfera escolar.

Isso pode ser sentido nos próprios livros didáticos, os quais, por mais que busquem acompanhar a evolução das pesquisas, sempre estão aquém das concepções lingüísticas recomendadas pelos estudiosos acadêmicos. Os livros didáticos adotados por dois dos professores (P₁ e P₂) arrolados neste trabalho, *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães (1999), e *Roteiro de Redação: lendo e argumentando*, de Antônio Carlos Viana et al. (1999), são exemplos de

compêndios que buscam acompanhar as novas concepções teóricas para o ensino de língua materna.

O livro *Português: linguagens*, sem desprezar conceitos tradicionais, introduz algumas noções da Lingüística Textual e da teoria dos gêneros. Nesse aspecto, os autores seguem uma linha interacionista (cf. cap. II, 2,2,1). Sendo assim, a dissertação já não é tratada como um tipo textual. Segundo P₁,

"O conteúdo programático do livro 'Português: linguagens' contempla prioritariamente o trabalho de produção textual em consonância com os objetivos do PCNs. O livro, ao longo das três séries do ensino médio, trabalha desde carta pessoal até texto dissertativo - argumentativo: a informatividade e o senso comum". (P₁)

O livro *Roteiro de Redação: lendo e argumentando* é voltado, exclusivamente, para o ensino da redação do texto argumentativo. Pode-se inclui-lo no modelo textual-comunicativo (cf. cap.II, 2.2.1), proposto por Bonini (2002), em que se enfatizam os mecanismos de textualização, sobretudo, os elementos coesivos. Esse manual de redação, embora não trate da dissertação em particular, propõe temas para serem desenvolvidos e lança mão de textos jornalísticos como exemplo de texto argumentativo. Para P₂,

"O citado manual aborda com clareza, diversos aspectos dos textos de opinião. Oferece estudos desde a palavra, o período, passando pelo parágrafo e ao texto como um todo. É rico em exercícios e em textos para leitura". (P₂)

As declarações acima se referem a livros específicos, com os quais P₁ e P₂ trabalham, porém P₄ pronuncia-se a favor do livro didático, de modo geral, dizendo que

"Não obstante não ter adotado livro didático, entendo que ele contribui bastante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem porque as propostas de produção textual nele inseridas obedecem a uma seqüência lógica, coerente, que visa a despertar, no discente, uma espécie de disciplina na construção desse 'tecido' que é o texto, funcionando, além

disso, também como fonte imediata de informações, em virtude dos textos auxiliares que o compõem". (P₄)

O reconhecimento do livro didático como um meio para se desenvolver a competência textual do aluno fica explícito na declaração de P₁:

"o livro didático é um meio de que o aluno dispõe para orientá-lo, no processo ensino-aprendizagem, direcionando, esclarecendo dúvidas, contudo só com o hábito da leitura e a prática da escrita é que o aluno pode desenvolver sua competência textual. Nem para professor deve ser um fim, mas apenas, uma opção, um meio de operacionalizar o conteúdo". (P₁)

Comungando da mesma opinião, P₄ diz:

"Considero não somente o livro didático, mas todos os tipos de leitura instrutiva, um meio para o aluno desenvolver sua competência textual, uma vez que funcionam como fontes de informação; são o combustível para a formação das idéias, que embasarão a produção textual, sem leitura é impossível a construção de pontos de vista e, conseqüentemente, posicionamentos". (P₄)

Essas declarações demonstram o nível de consciência dos professores de português em relação ao livro didático e, em particular, ao conteúdo voltado para o ensino de produção textual. Eles reconhecem a função secundária do livro didático e deixam entrever a importância da leitura para o desenvolvimento da competência intelectual e lingüístico-discursiva do aluno.

A esse respeito, o professor, independentemente de estar a par dos postulados psicolingüísticos de Goodman (1994) – que considera a leitura e a escrita como processos unitários; ou das concepções lingüístico-textuais de Beaugrande (1982) – que diz ser as ações dos redatores dependentes do que os escritores fazem quando lêem, possui essa consciência internalizada, a partir de sua experiência pedagógica como leitor e escritor de seus textos e de outrem, inclusive, os de seus alunos. Todos são unânimes ao declararem que a

leitura concorre para a ampliação do domínio discursivo do aluno na modalidade escrita como poderá ser constatado com o depoimento de P₁:

"A partir do momento em que o aluno desenvolve o hábito da leitura, ele se familiariza mais com termos, vocábulos, estruturas tanto gramaticais quanto semânticas, apropria-se da distinção entre coesão e coerência num texto etc., amplia sua visão de mundo, oportunizando ao mesmo fazer uma melhor argumentação ou um melhor desenvolvimento de enredo, bem como fazer uma melhor descrição de situações, ambientes e atitudes". (P₁)

ou, ainda, com a declaração de P₂.

"Sem dúvida é através da leitura que o aluno, além de enriquecer seu repertório vocabular e seu aparato informacional, entra em contato com especificidades dos textos escritos ". (P₂)

O depoimento de P₃, reforça os posicionamentos anteriores, mas enfatiza a importância da ação conjunta leitura/escrita, ao dizer:

"A leitura concorre para a ampliação. Mas, se não for seguida da produção, o trabalho em sala fica incompleto. A leitura amplia o universo do aprendiz na medida em que for significativa, em que for também uma necessidade do aluno". (P₃)

No pronunciamento de P₄, pode-se constatar toda a relevância da leitura para a produção textual:

"Sem leitura não há aquisição de conhecimento consistente e de formação de idéias, o que dificulta a construção de pontos de vista e o posicionamento do aluno diante das situações que se lhe apresentam, na modalidade escrita principalmente. E vou além: é por meio de leitura que o aluno visualiza a ortografia das palavras e aprende os conceitos de elegância e fluência verbal exigidos na elaboração de um bom texto". (P₄)

O consenso entre os professores de que o ensino de produção textual não prescinde da leitura reforça o posicionamento de que a produção da dissertação requer a leitura de textos verbais e não-verbais, sobretudo, informativos, que concorram não só para a ampliação do conhecimento enciclopédico, como, também, para o conhecimento de mundo. Cabe ao professor desempenhar o seu papel de mediador, empregando estratégias que possibilitem ao aluno estabelecer relações entre ambos os conhecimentos, de modo a armazenar, em sua memória de longo termo, informações relevantes para sua prática discursiva.

A respeito da contribuição da tipologia textual para o ensino da produção de texto, os professores responderam que o estudo tipológico

"Contribui de forma decisiva e primordial. Minha assertiva fundamenta-se no fato de que todos os dias, tanto na língua falada quanto na escrita, em tudo que fazemos, nós usamos textos dissertativos e narrativos, cuja presença da descrição é indiscutível". (P₁)

ou, ainda,

"Cada tipo e cada gênero textual apresentam especificidades que os alunos devem conhecer para poderem produzir bem os diversos textos que circulam na sociedade". (P₂)

Corroborando, outro professor afirma que a tipologia textual contribui

"No desenvolvimento da competência textual do aprendiz". (P₃)

Indo além das declarações de seus colegas, a respeito da importância da tipologia textual para o ensino da produção de texto, P₄ finaliza dizendo

"Além de estimular a criação e elaboração de idéias, demonstrando as diversas formas como elas podem desenvolver-se textualmente, a tipologia

textual, na minha opinião, converge para um fim único: a dissertação, que é a exposição do ponto de vista do escritor". (P₄)

Essas declarações ressaltam a importância do conhecimento tipológico para o desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva do aluno, bem como deixam claro que, ainda, prevalece a concepção de dissertação como um tipo textual, em consonância com a classificação tradicional: descrição, narração e dissertação. Por outro lado, observa-se que, entre os professores pesquisados, apenas, P₂ deixa implícito haver uma distinção entre gênero e tipo textual (cf. cap. I, 1.3), enquanto os demais não fazem menção à distinção advinda dos postulados sociointeracionistas, evidenciando, assim, a existência do descompasso entre a teoria e a prática.

Com relação ao direcionamento do ensino da produção textual, os posicionamentos dos professores demonstraram haver o consenso de que a produção textual não deve limitar-se, apenas, ao vestibular, mas, também, à produção de diferentes gêneros, como pode ser observado: P₁:

"O ensino da produção textual, na 1ª e 2ª séries do ensino médio, está direcionado para o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto que solicitamos do aluno a escritura de produções, textos que fazem parte do seu cotidiano, como: carta pessoal, bilhete, diário, notícia, reportagem etc. Contudo, a 3ª série não está direcionada, apenas, para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também de forma prioritária para o vestibular". (P₁)

Opinião semelhante é expressa por P₂

"Minha prática objetiva preparar o aluno para a vida. Logo, focar como meta o vestibular é uma das ações. Não restrinjo, porém, meu trabalho a essa meta. Meus alunos também redigem gêneros que não são cobrados no vestibular (relatório, cartas, ofícios, resumos...." (P₂)

A declaração de P₃ revela não haver consenso de que o ensino da produção textual, ainda, não está direcionado para o desenvolvimento da

competência comunicativa do aluno. Com seu depoimento, o professor reflete a postura de muitos outros docentes que não têm consciência do valor social da prática discursiva para o aluno nem de seu papel como mediador da aquisição dessa prática e, muito menos, de que a escola é o *locus* propício ao desenvolvimento da competência lingüístico-discursiva.

"Infelizmente, para o exame vestibular. Esse exame tem direcionado não apenas o ensino da língua materna como as das demais disciplinas". (P₃)

O ensino da produção textual na prática pedagógica de P₄ encontra-se direcionado para a competência comunicativa (cf. cap. III, 3.) do aluno como pode ser verificado com o depoimento:

"... primeiramente, entretanto, para o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade escrita, pois, assim, o aluno estará preparado não somente para o exame vestibular como para qualquer situação em que lhe seja requerida a redação". (P₄)

Essas declarações sinalizam, ainda a existência da concepção arraigada na prática pedagógica dos docentes, de modo geral, de que o ensino da produção textual restringe-se ao exame vestibular. Isso ocorre porque falta aos professores a noção do que seja competência comunicativa. A partir do momento em que eles tiverem essa consciência, compreenderão que uma vez detentor dessa competência, o indivíduo estará apto a produzir inúmeras espécies de gêneros textuais, inclusive o gênero dissertação.

Não se concebe que o ensino de produção textual seja direcionado, apenas, para o exame vestibular. Isso demonstra falta de senso crítico à prática pedagógica, já que todo professor deve ter em mente o imprescindível valor da competência comunicativa para o indivíduo, principalmente, em uma sociedade na qual a linguagem verbal escrita, a cada dia, torna-se instrumento de poder daqueles que a detém e sabem utilizá-la proficuamente.

Ao perguntarmos sobre os gêneros textuais mais requisitados aos alunos para serem produzidos, obtivemos de P₁ a seguinte resposta:

"Geralmente, a produção em prosa é a mais requisitada, principalmente a dissertação e a seguir a narração. Há, também, aqueles que possuem aptidão e escrevem textos em verso, paródias. Há preferência pela dissertação e a narração, como já explicitado, por fazer parte do dia-a-dia, em tudo ou quase tudo, desses adolescentes". (P₁)

A resposta acima denota o limite de conhecimento do professor a respeito da teoria dos gêneros, que alicerça a base teórico-metodológica do ensino de língua materna em todos os níveis, sobre a qual discorreremos no primeiro capítulo deste trabalho.

Diferentemente, P₂ revela ter outra postura com relação à produção dos gêneros textuais, como pode ser constatado com sua declaração:

"Não há os que se sobressaem. Faço uma seleção bastante diversificada. Conto, crônica, resumo, resenha, carta pessoal, carta argumentativa, artigo de opinião..." (P₂)

A ação pedagógica de P₂ demonstra preocupação, tanto com a formação discursiva do aluno quanto com as ações humanas que ele irá desenvolver enquanto membro de um grupo social. Ao trabalhar a multiplicidade genérica, esse professor está pondo em prática os fundamentos interacionistas enfatizados nos postulados bakhtinianos,

A noção de gênero textual, contudo, ainda está muito aquém do necessário para atender as recomendações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao declarar que *"o uso (da língua) depende do conhecimento sobre o dito/escrito (a leitura/análise), a escolha de gêneros e tipos de discursos."* (1999.v.2, p.45). Essa lacuna pode ser percebida tanto no pronunciamento de P₃,

"A escola trabalha com a noção de tipologia textual. Assim, baseia-se na classificação da literatura, ensinando narração, descrição e dissertação."
(P₃),

quanto na declaração de P₄:

"O narrativo e o dissertativo. O primeiro, porque induz o aluno à observação, a preocupação com os detalhes, levando-o a demonstrar criatividade; o segundo, porque é um gênero textual em que o aluno tem a oportunidade de trabalhar melhor a linguagem, uma vez que expõe suas idéias, seus posicionamentos por escrito". (P₄)

As respostas à questão anterior evidenciam, nitidamente, os limites do saber e, conseqüentemente, do fazer pedagógico. Há, sem dúvida um conflito conceitual entre gênero e tipo textual que pode significar um entrave no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem da produção de textos, sobretudo, daqueles em que predominam o tipo argumentativo e, particularmente, a dissertação.

Esse conflito suscitou o questionamento que nos levou a realizar esta pesquisa, na qual nos propomos situar a dissertação como um gênero textual. A dissertação, juntamente com a descrição e a narração, é concebida como um tipo (Fiorin e Savioli, 1992; Garcia, 1992; Granatic, 1995; Campedelli e Souza, 1998; e Henriques, 1996) ou, até mesmo, como um texto, que, no nosso entendimento, é a realização/concretização do gênero textual.

Excetuando-se P₂, cuja atualização teórica advém de seu recente concluído mestrado em Lingüística, os demais professores confundem tipo textual com gênero. Como foi visto anteriormente, a narração e a descrição são seqüências lingüísticas (cf. cap.I, 1.2.2) que se realizam em gêneros textuais, permitindo-nos agrupá-los por características tipológicas similares.

Já a dissertação é um gênero textual (cf. cap.III, 3.1) de base tipológica argumentativa e se realiza em um texto, assim como um conto, de base tipológica narrativa, ou o perfil, citado anteriormente, como exemplo de gênero de base tipológica descritiva. Sem dúvida, falta ao professor o conhecimento necessário para compreender essas distinções, pois elas

requerem estudo específico e direcionado para essa finalidade. É a oportunidade de uma educação continuada que deve ser oferecida ao professor, para que ele possa compreender e aplicar conscientemente as bases teórico-metodológicas que fundamentam o ensino de língua materna, dentre as quais encontra-se a teoria dos gêneros.

Não se pode esperar que um professor seja capaz de ensinar um conteúdo lingüístico a respeito do qual não tem conhecimento. É preciso que o professor internalize a concepção de língua como um fenômeno social da interação verbal e do enunciado como resultado dessa interação (Bakhtin, 1997), a fim de que introduza em sua ação pedagógica a maior diversidade de gêneros possível, objetivando subsidiar seu aluno nas ações de linguagem de âmbito social e profissional.

Semelhante a Oliveira (2001), somos da opinião de que o professor só poderá intervir no saber de seus alunos, se dominar os conhecimentos teóricos. Muitas vezes, a carência desses conhecimentos é sentida pela ausência de conceitos claros a respeito de conteúdos indispensáveis à formação docente, como, por exemplo, a distinção entre dissertar e argumentar, sobre a qual P₁ respondeu:

"A distinção reside no valor semântico das palavras, ou seja, dissertar é desenvolver um ponto de vista, fundamentado numa argumentação fidedigna. Já argumentar é direcionar o discurso à persuasão, à aceitação ou rejeição de um ponto-de-vista, de um produto, de um comportamento, etc. Normalmente, quando falo em níveis de linguagem, a conativa ou apelativa, faço essa distinção; ou quando começo a trabalhar um texto dissertativo, os elementos que o compõem, faço essa diferenciação entre dissertar e argumentar." (P₁)

Sem dúvida, P₁ demonstra perceber uma distinção entre as duas ações verbais, contudo, não deixa explícita a diferença existente. O mesmo ocorre com P₂, ao tentar estabelecer a diferença entre dissertar e argumentar em sua declaração:

"Vejo esta distinção muito tênue, só discuto o fato com os alunos do 3º ano. Na dissertação, o autor estaria preocupado em apresentar seu ponto de

vista, sem dar muita importância à exposição de fatos, dados para comprovar a validade dessa opinião, o que ocorre na argumentação." (P₂)

No pronunciamento abaixo, P₃ revela a distinção feita por alguns autores, entre os quais Andrade e Henriques (1992), a respeito da dissertação argumentativa e da dissertação expositiva (cf. cap. II), contudo não expressa seu conceito sobre a questão proposta, como se pode observar:

"Um texto dissertativo pode ser expositivo e/ou argumentativo. E essa diferença deve ser mostrada ao aluno. Mas há lingüistas que não concordam com essa diferenciação. Para eles, a interação verbal é por si só argumentativa." (P₃)

A declaração de P₄ manifesta seu conhecimento entre o significado das duas ações comunicativas, corroborando o posicionamento de Savioli e Fiorin (1995) (cf. cap.II) que dizem ser a dissertação um texto que revela explicitamente a opinião ou o julgamento do enunciador, o qual pretende apresentar verdades gerais, a partir de um tema proposto, construído, predominantemente, com termos abstratos; já argumentar, para esses mesmos autores, é fornecer justificativas em favor de determinada tese.

*"Dissertar é expor as idéias, traduzir o pensamento, e **argumentar** é embasar as idéias expostas, apresentar testemunho que convença o destinatário, o leitor das idéias explícitas na produção textual. Eu costumo mostrar para o aluno essa diferença, justificando que ambas as coisas são necessárias quando do desenvolvimento do texto dissertativo, cujo objetivo é conquistar o leitor, tornando-o partidário das idéias do escritor." (P₄)*

A respeito dessa distinção, deixamos claro que dissertar é discorrer sobre determinado ponto, assunto ou tema, expondo idéias e opinião próprias; quando dissertamos, obviamente, direcionamos nosso raciocínio a uma conclusão, pois expomos uma tese, cuja defesa fazemos por meio de argumentos.

Diante disso, reafirmamos que a argumentação não é um gênero textual, mas um mecanismo de que se vale o locutor para convencer ou

persuadir seu destinatário, como ocorre no gênero dissertação. Vale destacar, ainda, que a argumentação poderá estar inserida em qualquer gênero; contudo, na dissertação, na carta argumentativa, na defesa advocatícia ou em outro qualquer gênero oral ou escrito, cuja finalidade seja convencer ou persuadir o interlocutor ou destinatário do discurso, ela se fará presente, incondicionalmente, pois se constitui no mecanismo discursivo que justifica essa espécie de gênero.

Para uma melhor percepção da falta de clareza concernente à tipologia textual, cabe uma analogia ao que ocorre com a narração. Não produzimos narrações; produzimos gêneros que narram fatos, assim como contar é narrar fatos; todavia, conto é um gênero de seqüência lingüística de base narrativa. Desse modo, percebemos que esse, também, é outro problema que concorre para os limites da formação do professor: a diversificada e imprecisa nomenclatura das teorias de ensino.

Sendo assim, a necessidade de serem esclarecidos esses pontos importantes relacionados ao ensino da produção textual na escola é premente. Deles dependem a melhoria da qualidade do ensino de produção textual, a fim de que o desenvolvimento da prática discursiva do indivíduo possa ser, verdadeiramente, efetivado na escola.

Com relação à metodologia utilizada, perguntamos aos professores se eles utilizam alguma técnica que facilite a aprendizagem do aluno na produção da dissertação e se ela é assistemática ou inspirada em algum autor. Obtivemos de P₁ a seguinte resposta:

"Na minha metodologia, utilizo a técnica da reescritura de uma mesma redação até duas ou três vezes, a fim de que o aluno, ao reescrever, possa perceber, em análise posterior, a paulatina eliminação dos erros, a melhora da estruturação das sentenças e a conseqüente clareza das idéias e dos objetivos. No meu trabalho de produção textual, utilizo as técnicas de Branca Granatic, que consistem, primeiramente, na apresentação dos três esquemas de redação, para, a seguir, solicitar dos alunos a redação nos três esquemas." (P₁)

A reescritura empregada por P₁ é inspirada no modelo psicolingüístico proposto por Flower e Hayes (1994), que concebe o ato de escrever como um trabalho resultante de uma série de processos de pensamentos distintos que os escritores organizam durante a produção textual. Desse modo, podem ser avaliadas as etapas do processo de produção e não, apenas, o texto como produto final. Esse método, denominado por Bonini (2002) de *textual-psicolingüístico* (cf. cap. II, 2.2.1), valoriza o processo de construção do texto.

Por outro lado, as técnicas de Branca Granatic (1995), mencionadas por P₁, utilizam o método retórico-lógico (cf. cap.II, 2.2.1), que concebe o texto como um produto final. Como já foi ressaltado no segundo capítulo deste trabalho, embora merecedora de algumas críticas, as técnicas empregadas por Granatic explicam passo a passo como poderão ser dispostas as idéias numa dissertação, o que facilita a compreensão do aluno a respeito da estrutura desse texto.

Vale salientar, porém, que, embora P₁ tenha declarado, no início desta análise, utilizar o livro didático *Português: linguagens* de William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães (1999), que direciona seu encaminhamento didático na perspectiva interacionista, faz uso do manual de Granatic, que emprega uma abordagem tradicionalista; além disso, P₁ lança mão de concepções psicolingüísticas, ao trabalhar a reescritura de textos. A prática pedagógica desse professor reforça o nosso ponto de vista de que seria viável uma investigação a respeito de quais os componentes didáticos dos métodos de produção textual existentes que poderiam integrar-se para proporcionar um ensino da produção textual mais eficiente.

Com relação à mesma questão enfocada anteriormente, P₂ revelou que, além do manual de redação *Roteiro de Redação: lendo e argumentando* de Antônio Carlos Viana et al. (1999), o qual o professor confessou utilizar no início deste questionário, ele procede da seguinte maneira:

"Em primeiro lugar, leitura de bons textos de opinião. O estudo da estruturação desses textos vem em segundo lugar. Apresento uma proposta, dando textos de mesmo tema para enriquecer o caráter informativo. Não me inspirei em autor algum." (P₂)

Apesar de em sua declaração P₂ revelar não se inspirar em nenhum autor na prática de ensino de produção textual, o manual de redação utilizado por ele emprega o modelo textual-comunicativo, que se fundamenta na Lingüística textual. O fato de P₂ enriquecer o conhecimento do aluno com leitura de textos demonstra uma tendência para a aplicação da abordagem interacionista (cf. cap.II, 2.2.1).

O trabalho desenvolvido por P₃ fundamenta-se no método interacionista (cf. cap.II, 2.2.1), uma vez que segue a proposta de ensino de produção textual apresentada por Geraldi (1990), como pode ser confirmado com seu pronunciamento:

"Trabalho a leitura e a produção como atividades que se complementam. Minha prática se baseia na tese de Wanderley Geraldi." (P₃)

Por fim, P₄ declara, abaixo, empregar as técnicas de redação de Branca Granatic, sobre as quais já tecemos algumas considerações.

"Procuro trabalhar as técnicas de redação do livro de Branca Granatic, em que, além de mostrarem o desenvolvimento das três partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), ensinam o que devemos e o que não devemos evitar numa redação." (P₄)

É importante salientar que os métodos e técnicas empregados pelos professores correspondem às metodologias do ensino de produção textual, as quais permeiam o cotidiano do fazer pedagógico do professor de língua materna. Essas metodologias voltam-se, principalmente, para o ensino da dissertação sem, no entanto, destacar-lhe a relevância de ser o único gênero produzido na escola que objetiva desenvolver a competência lógico-argumentativa do indivíduo.

Ao finalizarmos nosso questionamento, solicitamos aos professores que tecessem considerações a respeito do ensino da produção textual na escola. Obtivemos de P₁ o pronunciamento que nos levou a reconhecer estar se vivenciando uma mudança no processo de ensino da produção textual, haja vista o ato de escrever já não ser concebido como um dom, mas como uma

competência a ser desenvolvida a partir do somatório de habilidades lingüístico-discursivas, como pode ser evidenciado a seguir:

"Depois de todo o exposto, torna-se óbvio que a produção textual, no ensino atual, é alma deste. Percebemos, também, a ênfase e a fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na produção textual, e é bem compreensível, porque a reformulação (...) enveredou pela aplicação espontânea da gramática vivenciada pelo aluno. O professor de ensino médio que deseje o êxito pessoal e do seu alunado precisa despertar urgentemente para a importância da produção textual e fazer disto uma prática na sua prática didática, do dia-a-dia (...)" (P₁)

Por outro lado, as declarações de P₂ revelam os limites da formação docente, a que tantas vezes nos referimos neste trabalho, cuja possibilidade de ampliação só poderá ser obtida por meio de um programa de educação continuada. Eis como se posiciona P₂

"Na maioria das escolas, o ensino da produção de textos é precário. Os professores são despreparados e reduzem o ensino à tipologia tradicional (descrição, dissertação, narração). Aspectos lingüísticos mais específicos não são abordados. Isso ajuda pouco os alunos a crescerem como escritores." (P₂)

Ressaltando o valor do ensino da produção textual na escola, P₄ critica a atuação do discente, que resiste aos atos de ler e escrever. A esse respeito caberia uma análise sobre o processo ensino-aprendizagem, a que esses alunos vêm sendo submetidos ao longo de sua formação escolar básica, e a outras variáveis que interferem no processo educativo. Não se pode, contudo, ignorar a procedente declaração de P₄:

"Na minha opinião o ensino de produção de texto na escola, embora sendo o alvo principal dentre as atividades a serem trabalhadas em sala, ainda deixa muito a desejar. Aprender a escrever é um exercício que deve ser contínuo, em concomitância com o ato de ler. Os alunos, em sua maioria, não têm feito nem uma coisa nem outra, deixando a cargo unicamente da

escola e do professor a tarefa de ensinar-lhes a escrever e ler, como se isso fosse um exercício que dependesse mais do docente que do discente. Limitam-se à leitura e à escrita exigida pelo professor nas já precárias aulas de redação na escola." (P₄)

Obviamente, é senso comum o juízo de que é dever da escola e, sobretudo, do ensino de língua portuguesa, desenvolver a competência comunicativa do indivíduo. As respostas aos questionamentos fortalecem nosso ponto de vista de que existe um grande descompasso entre a teoria acadêmica e a prática escolar, comprovadamente estabelecida. No entanto, apesar desse desencontro, o professor vem heroicamente tentando adequar seus conhecimentos, há muito adquiridos, às novas teorias e às necessidades do aluno da atualidade, como veremos a seguir, ao procedermos à análise das dissertações.

5.2 Análise das dissertações

Na análise das dissertações (Anexo 2) arroladas nesta pesquisa, foram consideradas as condições de produção de linguagem, dentre as quais destacamos o plano de situação de ação de linguagem, em que se situa o contexto de produção físico e sociosubjetivo; o plano discursivo; e o plano lingüístico-discursivo.

O plano de situação de ação de linguagem revela a inquestionável autonomia do gênero dissertação, sobretudo, no que diz respeito ao seu contexto de produção. Esse é, sem dúvida, um dos principais elementos, dentre as condições de produção, que caracteriza a dissertação como um gênero textual (cf. cap III, 3.1). Seus componentes, determinantes e específicos, eliminam quaisquer dúvidas que possam existir quanto às propriedades que distinguem a dissertação dos demais gêneros textuais.

Sendo assim, situamos o corpus desta pesquisa no seu contexto de produção, a fim asseverar a autonomia desse gênero textual, como se observa no quadro abaixo:

Quadro 15 - Disposição do gênero dissertação no contexto de produção

PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	CONTEXTO DE PRODUÇÃO
	CONTEXTO FÍSICO
	<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR DE PRODUÇÃO: todas as instituições de ensino que possuem indivíduos arrolados nesta pesquisa. • MOMENTO DE PRODUÇÃO: hora/aula destinada à produção dos textos que formam o corpus deste trabalho. • PRODUTOR: todos os indivíduos que escreveram os textos e que estão vinculados à instituição de ensino, em que esses textos foram produzidos. • LEITOR: todos os indivíduos com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, empregados da instituição, bem como os pares que, com os produtores, formam a turma da qual eles fazem parte e estão envolvidos nesta pesquisa.
	CONTEXTO SOCIOSUBJETIVO
	<ul style="list-style-type: none"> • LUGAR SOCIAL: Colégio Visão, Escola Dom Vital e Centro Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco (em Recife e em Pesqueira). • PAPEL SOCIAL DO PRODUTOR: alunos-produtores: A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈, A₉, A₁₀, A₁₁, A₁₂, A₁₃, A₁₄, A₁₅, A₁₆, que expressam suas idéias e as defendem por meio de argumentos fundamentados, principalmente, nas impressões dos mundos formais por eles internalizadas. • POSIÇÃO SOCIAL DO LEITOR: os professores P₁, P₂, P₃, P₄, que desempenham o papel de leitores dos alunos-produtores, citados acima, e promovem o primeiro momento dialógico, bem como atuam como mediadores no desenvolvimento da competência comunicativa desses alunos, por serem os pares mais experientes. Os demais companheiros de turma, participantes deste trabalho, constituem-se, também, os leitores e promotores da interação. • OBJETIVO: O objetivo interacional da produção das dissertações arroladas nesta pesquisa era obter a adesão dos leitores aos pontos de vista dos alunos-produtores: A₁, A₂, A₃, A₄, A₅, A₆, A₇, A₈, A₉, A₁₀, A₁₁, A₁₂, A₁₃, A₁₄, A₁₅, A₁₆, sobre os temas propostos pelos professores P₁, P₂, P₃, P₄.

Com relação ao plano discursivo, em nossa análise, constatamos que o gênero dissertação situa-se no mundo do EXPOR autônomo e desenvolve um discurso teórico. Por outro lado, convém ressaltar que todos os gêneros textuais constituídos por esse tipo de discurso possuem características discursivas semelhantes (cf. cap.3, 3.1.1). Isso tornou indispensável situar a dissertação em seu contexto de produção, pois, assim, ficou estabelecida a distinção entre o gênero dissertação e os demais gêneros que desenvolvem o

discurso teórico. Contudo, embora explicitado e exemplificado nos capítulos II e III, cabe, na análise do corpus, destacar alguns desses aspectos discursivos.

A estrutura composicional das dissertações arroladas nesta pesquisa segue a seqüência clássica: introdução, desenvolvimento e conclusão (cf. cap. II, 2.2); confirmando o posicionamento aristotélico a respeito de cada uma dessas partes, para o qual cada uma delas *encontram-se bem definidas*: "exórdio (introdução), desenvolvimento e peroração (conclusão)"; como poderá ser constatado nos exemplos abaixo:

Exemplo 1

Ser Cidadão

Todo cidadão tem o direito de votar. Votar é a ação que pode nos permitir alguma mudança necessária. Votando estamos simultaneamente governando o nosso país.

Atualmente estamos sempre vivenciando acontecimentos absurdos aos nossos olhos. Desigualdade social, corrupção, saúde pública precária, violência, fome são alguns exemplos que nos deixam com uma sensação de revolta e algumas vezes de inutilidade. É incrível como esses problemas se tornaram permanentes, irremediáveis, como se tivéssemos que adotá-los no roteiro das nossas vidas.

Ao eleger algum candidato à presidência, não estamos elegendando uma só pessoa para governar o Brasil, mas sim a nós mesmos como cidadãos. Cada um votando em uma pessoa em que acredita está também fazendo o que acha que é preciso, o que é indispensável.

Não podemos ver o ato de votar simplesmente como uma obrigação diante de tantas misérias que existem em nosso país. Não temos o direito de achar tais absurdos normais, caso contrário os anormais seremos nós. O nosso Brasil precisa de um rumo, e este rumo quem garante somos nós, começando pelo voto. (A₁)

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	1º parágrafo: apresentação do ponto de vista a respeito da ação de votar e declaração convicta de que essa ação possibilitará mudanças necessárias ao país, uma vez que, por meio do voto, todos os cidadãos estarão, também, governando o Brasil.
DESENVOLVIMENTO	2º parágrafo: explicitação dos problemas que levaram o aluno-produtor a estruturar sua tese; 3º parágrafo, fundamentação dos <i>argumentos</i> em favor da tese que, nessa dissertação, estão <i>fundados na estrutura da realidade</i> (cf. cap. II, 2.1).
CONCLUSÃO	4º parágrafo: reafirmação da opinião expressa a respeito da relevância do exercício do voto e conclamando todos a votar, a fim de garantir um novo rumo ao país.

A mesma estrutura composicional apresenta o exemplo a seguir:

Exemplo 2

Pedofilia: um câncer na sociedade atual

O abuso sexual é sempre um ato covarde de violência, principalmente quando as vítimas são crianças e adolescentes, pois os prejuízos psicológicos nesta fase são muito maiores. Mesmo sabendo disso, algumas pessoas, como padres e médicos, aproveitam-se de suas condições privilegiadas para praticar tal ato, enquanto a justiça nada faz.

Os danos causados a uma criança, vítima de abuso sexual, são incalculáveis, pois ela se encontra na fase de desenvolvimento e consolidação de suas concepções. E um ato desumano desta grandeza destrói todo o alicerce edificado pelo ser e o deixa perdido num "mar" de pensamentos desencontrados

Muitos são os fatores que levam uma pessoa a transformar-se em um pedófilo, mas de acordo com alguns especialistas, a razão principal deve-se a um distúrbio neurológico inerente ao indivíduo desde seu nascimento, o que o motiva, no futuro, a procurar profissões que facilitem seu contato com crianças. E, como já era de se esperar, a justiça matem-se inerte. Mas, neste caso, não é por falta de empenho deste órgão e sim a própria legislação brasileira que é a culpada, pois exige das vítimas a abertura de processos, o que muitas vezes não é feito, devido ao medo da exposição demasiada provocada pelas investigações.

Tendo em vista o exposto, é de esperar das autoridades sua atuação com o objetivo de extinguir este "câncer", antes latente e que agora toma força, preservando assim a integridade psicológica dos jovens. (A₄)

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	1º parágrafo, no qual o aluno-produtor repudia o abuso sexual, de modo geral, considerando mais agravante esse ato, quando praticado contra crianças e adolescentes, por considerar maiores os prejuízos psicológicos. Essa é a idéia geral, que indica a tese a ser postulada, seguida de argumentos e do problema gerador da ação comunicativa: padres e médicos envolvidos com esse tipo de crime.
DESENVOLVIMENTO	2º parágrafo, no qual o produtor procura fundamentar seu <i>argumento baseado no consenso</i> , uma vez que sua proposição é evidente por si, ou universalmente aceita (cf. cap.II,2.1); e pelo 3º parágrafo, no qual são explicitadas as causas do problema apresentado no 1º parágrafo.
CONCLUSÃO	4º parágrafo; revela as expectativas do aluno-produtor em relação às autoridades judiciais, no sentido de que elas tomem alguma atitude que extinga a ação criminosa que deu origem à sua tese.

A dissertação a seguir, também, obedece à tradicional estrutura textual do gênero dissertação, como se pode observar:

Exemplo 3

Pedofilia: A rachadura de um grande alicerce

O escândalo dos padres pedófilos fez tremer as bases do sistema em voga na Igreja Católica. O que pode ter acontecido? Algumas das possibilidades cabíveis podem ser apresentadas. O problema não é atual e foi ocultado por muitos anos. Além disso, para a Igreja, a pedofilia não é um crime a ser comunicado, mas sim um pecado a ser confessado, e o celibato ainda é alvo de grandes discussões.

Por vários anos, manteve-se o silêncio em relação à pedofilia no meio sacerdotal, tudo isso era reprimido simbolicamente, com a transferência para outra paróquia, tratamento psicológico ou pagamento de indenização às vítimas. Tal negligência pode ter causado certo estímulo ao agravamento do problema.

Além do mais, a Igreja quer tratar suas feridas, apenas em sua parte religiosa, pois acredita "que todas as pessoas podem redimir-se e ser perdoadas". Acontece que os valores da sociedade atual são outros: ela prefere justiça ao invés de perdão, pois só assim outras crianças seriam livradas dos ataques.

É importante salientar também a questão do celibato pois, devido à castidade por ele imposta, a sociedade não exige dos padres, bispos, e cardeais uma vida sexual normal.

Em suma, é importante que a Igreja revise seus conceitos a respeito de seus dogmas e que haja punição para os criminosos. Só desta maneira, não haverá ambiente propício a tal problema. (A₃)

ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	
INTRODUÇÃO	1º parágrafo: declaração de que os escândalos sobre a prática da pedofilia, envolvendo padres, abalaram os alicerces de uma das mais fortes instituições sociais; enunciado o problema, ele acusa a Igreja de omissão a esse ato abusivo, ao considerá-lo um pecado, não um crime.
DESENVOLVIMENTO	2º parágrafo: explanação do problema e explicação de sua causa, que, no contexto, é a forma imprópria de a Igreja tratar o fato, cuja negligência é apontada como estímulo ao agravamento da situação; 3º parágrafo: crítica feita à Igreja por tratar a pedofilia praticada pelo clero como um pecado, não como um crime, indo de encontro aos anseios da sociedade, que exige justiça. 4º parágrafo: imputação implícita da prática da pedofilia aos membros do clero, devido ao celibato, por não terem uma vida sexual normal.
CONCLUSÃO	5º parágrafo: sugestão à Igreja da revisão de seus dogmas, a fim de que os criminosos sejam punidos.

O conteúdo temático do gênero dissertação é delimitado e desenvolvido a partir do mundo *conjunto* ao mundo real do agente-produtor.

Como pode ser observado a partir dos temas desenvolvidos nas 16 (dezesesseis) dissertações arroladas nesta pesquisa, que fazem parte do mundo real do agente-produtor:

Exemplo 3

<i>A₁/A₂</i>	<i>A importância da ação de votar</i>
<i>A₃/A₄</i>	<i>O crescimento da incidência da pedofilia</i>
<i>A₅/A₆</i>	<i>Razões para o jovem de 16 anos votar.</i>
<i>A₇/A₈</i>	<i>O papel dos kombeiros na sociedade.</i>
<i>A₁₀/ A₁₁</i>	<i>Corrupção: um problema social</i>
<i>A₉/ A₁₂</i>	<i>A qualidade da educação brasileira</i>
<i>A₁₄</i>	<i>A violência no Brasil</i>
<i>A₁₃/A₁₅ A₁₆</i>	<i>As injustiças sociais</i>

Todos esses temas levam os alunos-produtores a emitirem em seus textos um juízo de valor a respeito desses assuntos. O conteúdo temático desenvolvido em cada uma das dissertações analisadas faz parte do mundo ordinário dos alunos-produtores que, ao expressarem suas opiniões, estão expondo os valores, as ideologias, as representações institucionais, internalizadas a partir da interação social vivenciada por eles.

A progressão temática é processada a partir de um raciocínio lógico, em oposição à seqüência cronológica da narração, ou seja, uma idéia implica, necessariamente, o surgimento da idéia seguinte, como demonstram os exemplos abaixo:

Exemplo 4

Por vários anos, manteve-se o silêncio em relação à pedofilia no meio sacerdotal, tudo isso era reprimido simbolicamente, com a transferência para outra paróquia, tratamento psicológico ou pagamento de indenização às vítimas. Tal negligência pode ter causado certo estímulo ao agravamento do problema. (A₃)

Muitos são os fatores que levam uma pessoa a transformar-se em um pedófilo, mas de acordo com alguns especialistas, a razão principal deve-se a um distúrbio neurológico inerente ao indivíduo desde seu nascimento, o que o motiva, no futuro, a procurar profissões que facilitam seu contato com crianças. (A₄)

. A única maneira de mudarmos a situação do nosso país é colocando pessoas sérias e competentes no poder para que tenham a oportunidade de fazer coisas que muitos outros não fizeram no passado. (A₅)

Não se pode viver em uma democracia onde a lei que impera é a do mais forte. Por causa do uso do dinheiro público em benefício próprio, grande parte da população não tem acesso à escola, moradia, educação e também outras condições essenciais de vida, tais como saúde e lazer. (A₁₀)

A partir da leitura dos excertos acima, percebe-se serem os temas desenvolvidos nas dissertações pertencentes ao mundo ordinário, onde se desenvolveu a ação de linguagem que motivou a produção desses textos; as concepções e as opiniões neles expostas foram representadas com base nos valores sociais, que refletem os critérios de validade de conhecimento de mundo dos interlocutores. Isso comprova, mais uma vez, desenvolverem-se nessas dissertações, discursos teóricos, pertencentes a um mundo conjunto ao mundo real dos protagonistas dessa interação.

Convém, ainda, ressaltar que o elemento argumentativo fundamenta o discurso do gênero dissertação, uma vez que seu propósito comunicativo é a obtenção da adesão do leitor ao juízo de valor explicitado, por intermédio da persuasão ou do convencimento. Torna-se pertinente, também destacar a formação de uma estrutura argumentativa específica (cf. cap.III, 3.1.1), em que exista uma relação entre os argumentos e uma dada conclusão, e o verbo **ser** ou equivalente na construção da proposição; como exemplificado abaixo:

Exemplo 5

<i>Votar é a ação que pode nos permitir alguma mudança necessária. (A₁)</i>	<i>Votando estamos simultaneamente governando o país</i>
<i>O abuso sexual é sempre um ato covarde de violência, principalmente quando as vítimas são crianças e adolescentes. (A₄)</i>	<i>Os prejuízos psicológicos nesta fase são muito maiores.</i>
<i>A pedofilia é um crime reprimido simbolicamente pela igreja. (A₃)</i>	<i>Os padres pedófilos são transferidos para outra paróquia e recebem tratamento psicológico.</i>
<i>O Brasil é um país que necessita de pessoas honestas no poder para que consigamos emergir como uma das grandes sociedades mundiais. (A₇)</i>	<i>Só pessoas honestas serão capazes de minimizar os problemas sociais.</i>
<i>Ser honesto hoje em dia é ser visto como idiota. (A₁₀)</i>	<i>Levar vantagem em tudo sem receber punição está ficando cada vez mais comum em nossa sociedade.</i>

Constatamos, ainda, que, em virtude de todas as dissertações analisadas terem sido produzidas no contexto da sala de aula, um mesmo tema foi proposto a mais de um aluno. Isso possibilitou a percepção dos distintos aspectos discursivos imprimidos por esses agentes a cada um de seus

textos, apesar de pertencerem a um mesmo gênero. Nesse contexto discursivo, pudemos, também, verificar o estilo individual de cada agente-produtor.

Nos mesmos enunciados que servem como exemplo das características mencionadas acima, pudemos perceber outro aspecto relevante do processo discursivo: a revelação do momento histórico-social que o aluno-produtor estava vivenciando, bem como a percepção da manifestação ideológica das instituições sociais com as quais esses agentes interagem; ele demonstra essa interiorização por meio de seu discurso.

Exemplo 6

Ao eleger algum candidato à presidência, não estamos elegendando uma só pessoa para governar o Brasil, mas sim a nós mesmos como cidadãos. Cada um votando em uma pessoa em que acredita está também fazendo o que acha que é preciso, o que é indispensável. (A₁)

O Brasil é um país que necessita bastante de pessoas honestas no poder, para que possa emergir como uma das grandes potências mundiais. (A₂)

Ambas as apreciações acima procedem do período de campanha eleitoral à Presidência da República, ao Governo Estadual, à Câmara e ao Senado Federal em 2002.

Exemplo 7

Por vários anos, manteve-se o silêncio em relação à pedofilia no meio sacerdotal, tudo isso era reprimido simbolicamente, com a transferência para outra paróquia, tratamento psicológico ou pagamento de indenização às vítimas. Tal negligência pode ter causado certo estímulo ao agravamento do problema. (A₃)

O abuso sexual é sempre um ato covarde de violência, principalmente quando as vítimas são crianças e adolescentes, pois os prejuízos psicológicos nesta fase são muito maiores. Mesmo sabendo disso, algumas pessoas, como padres e médicos, aproveitam-se de suas condições privilegiadas para praticar tal ato, enquanto a justiça nada faz. (A₄)

Os pronunciamentos acima provêm de um determinado período vivenciado pela sociedade em 2002, que, estupefata, assistiu aos escândalos publicados pela mídia local e internacional, envolvendo padres e o médico pediatra Eugênio Chipkevitch.

Exemplo 8

O jovem brasileiro precisa aprender a doar 50 minutos das suas 24 horas diárias para assistir à propaganda eleitoral e, assim, poder avaliar melhor as propostas dos candidatos.

É necessário os jovens terem consciência da importância do voto para sociedade. Votar conscientemente é melhorar o país no qual vivemos. (A₆)

As duas declarações acima, também, dizem respeito ao momento sócio-histórico da sociedade brasileira, relativo à eleição dos representantes do povo em 2002.

Exemplo 9

As Kombis são concorrentes ilegais dos ônibus, porque o preço de suas passagens é mais barato e porque chegam aos pontos de ônibus primeiro que aqueles devido à deficiência no sistema de transporte urbano convencional. (A₇)

Todos sabem que o transporte coletivo tradicional (os ônibus) é deficiente, portanto as kombis servem para amenizar essa deficiência. Várias kombis são legalizadas e organizadas em sindicatos. (A₈)

Os depoimentos acima se originaram do contexto sócio-político vivenciado pela sociedade metropolitana do Recife em 2002, quando os trabalhadores dos transportes alternativos promoveram uma paralisação em favor da legalização de seus serviços, acarretando um grande tumulto, sobretudo, no centro da cidade.

Exemplo 10

Não se pode viver em uma democracia onde a lei que impera é a do mais forte. Por causa do uso do dinheiro público em benefício próprio, grande parte da população não tem acesso à escola, moradia, educação e também outras condições essenciais de vida, tais como saúde e lazer. (A₁₀)

A corrupção vem se expandindo em todos os setores da sociedade. O trânsito livre dos corruptos como se fossem homens de bem, expulsa do convívio social o comportamento justo, honesto; pensar no bem do outro é motivo de zombaria. (A₁₁)

Ambos os posicionamentos acima são provenientes das inúmeras denúncias feitas pela mídia, a respeito de atos ilícitos praticados, em sua maioria, por políticos que roubam os cofres públicos, traindo a confiança daqueles que os escolheram como seus representantes. A corrupção é um

tema que pode ser considerado universal, uma vez que não se restringe a um contexto sócio-histórico específico. Contudo, em período de campanha política, as denúncias intensificam-se e passam a ser um tema bastante discutido nas instâncias sociais.

Exemplo 11

Assistimos com freqüência a uma onda de crimes que aterroriza os brasileiros. Essa onda de crimes tais como o assassinato de Celso Daniel e o seqüestro de Washinton Olivetto em São Paulo, ocorre devido à falta de melhoria nos setores educacional e econômico. (A₁₄)

A violência urbana, também, tem se constituído em um tema bastante explorado por todos os seguimentos sociais, em virtude da crescente onda de crimes que assola o país. O aluno-produtor refere-se, com seu exemplo, aos atos criminosos ocorridos em 2002: o assassinato do prefeito de um município do Estado de São Paulo e o seqüestro de um grande empresário do Estado do Rio de Janeiro. Ambos os delitos foram amplamente divulgados pela mídia.

Exemplo 12

Muitos acham instintivamente que a distinção de classe é errada, no entanto, mesmo no século XXI, a sociedade humana ainda está dividida em muitas classes sociais. (A₁₃)

A ausência de políticas sociais é a causa de termos um país cheio de injustiças, quase metade da população é obrigada a tocar a vida com um salário mínimo. O que falta no nosso país é dar mais atenção e respeito aos excluídos da sociedade. (A₁₅)

A desigualdade social no país e no mundo ainda é muito grande. Por cauda dela, as pessoas ofendem umas as outras por se acharem no direito de dizer e fazer o que quiser, por causa da cor da pele ou da situação financeira. (A₁₆)

A desigualdade social é sempre um tema atual e universal, uma vez que ela se configura em todo o mundo, principalmente, nos países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. O aluno-produtor, apesar de sua pouca maturidade, demonstra ter consciência desse fator de condição social e sobre suas causas.

Todos esses pronunciamentos representam as idéias e os valores repassados pelas instituições sociais e explicitamente incutidos nos alunos-produtores. Os enunciados acima, constitutivos do gênero dissertação, representam, sem dúvida, elos da cadeia comunicativa, cujo desenvolvimento temático revela tanto as concepções do seu produtor como discursos anteriores a respeito do mesmo tema.

Essas e outras características peculiares ao gênero dissertação, referentes ao plano discursivo, provêm de operações cognitivas e psicológicas – que fazem parte da infra-estrutura do texto. Sua interpretação dependerá, também, do leitor que, para alcançá-la, deverá interagir com o produtor e compartilhar do mesmo conhecimento, a fim de captar-lhe o objetivo de sua enunciação. Diante disso, compreende-se que o mundo formal manifesta-se no processo discursivo, por meio de simbiose entre a língua e a história, em que as formações ideológicas, por meio da materialização da língua, promovem o processo da construção de sentido, concretizando o discurso por intermédio da produção do texto (cf. cap.III, 3.1.1).

Com relação ao plano lingüístico-discursivo, o gênero dissertação apresenta características inerentes a todos os gêneros que encerram um discurso teórico e, semelhantemente a esses, concretiza-se num texto, cuja coerência é estabelecida pelo funcionamento dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos (cf. cap.III, 3.1.2). Tais mecanismos não representam particularidades específicas desse gênero, contudo, a partir deles, podemos observar, nas dissertações que formam o corpus desta pesquisa, algumas características lingüístico-discursivas (cf. cap. III, 3.1.1), que lhes são intrínsecas, enquanto discurso teórico.

Sendo assim, é próprio da dissertação a presença de organizadores textuais com valor lógico-argumentativo. Eles se constituem em mecanismos de conexão, especificamente, de encaixamento (cf. cap III, 3.1.2), uma vez que promovem o encadeamento dos enunciados, estabelecendo uma relação de dependência entre duas orações, estruturando o texto e definindo sua base tipológica, como se observa a seguir:

Exemplo 13

[...] irremediáveis, **como se** tivéssemos que adotá-los no roteiro de nossas vidas. (A₁)
[...] não estamos elegendo uma só pessoa para governar o Brasil, **mas sim**, nós mesmos como cidadãos. (A₁)
[...] são marginais, pois todo aquele que age fora da lei é marginal, **apesar de** eles não roubarem, nem matarem, **mas** optaram por uma alternativa ilegal para viver e manter suas famílias. (A₇)
[...] A verdade é que fazem isso porque precisam, **mas**, certamente, não precisam cometer tantas infrações quanto cometem, para exercerem a profissão alternativa. (A₈)
[...] há um grande número de alunos matriculados, **porém**, isso não quer dizer que haja um ensino de boa qualidade. (A₉)
[...] chamado analfabetismo funcional que é quando o indivíduo lê e escreve [...] **contudo** não consegue decodificar o que foi lido e/ou escrito. (A₉)
Geralmente o corrupto (grã-fino), contrata um advogado de grande custo que o livra das acusações, **mesmo que** estas sejam evidentes. (A₁₁)
Muitos acham instintivamente que a distinção de classe é errada, **no entanto**, mesmo no século XXI, a sociedade humana ainda está dividida em muitas classes sociais. (A₁₃)
[...] já a escravidão, **embora** ainda existente, é ilegal em grande parte do mundo. (A₁₃)

Em A₁, a locução conjuntiva "**como se**" estabelece uma relação lógico-argumentativa, introduzindo, no contexto, uma suposição em relação à valoração presumível pelo autor do texto, decorrente do enunciado anterior.

Os operadores discursivos, "**mas**", "**porém**", "**contudo**" e "**no entanto**", presentes em A₁, A₇, A₈, A₉ e A₁₃, possuem o mesmo valor semântico. Eles estabelecem uma relação de oposição entre os enunciados, prevalecendo a orientação argumentativa iniciada pela conjunção. Ressaltamos, entretanto, que, em A₁, o operador encontra-se acompanhado da unidade "**sim**", o que reforça, ainda mais, o argumento do autor.

Em A₁₁ e A₁₃, os operadores discursivos "**embora**", "**apesar de**" e "**mesmo que**", possuem o mesmo valor semântico e estabelecem uma relação de contrajunção ou oposição. Contudo, diferentemente dos operadores anteriores, predomina a orientação argumentativa da oração não iniciada pelo conector. Os operadores argumentativos constituem uma das marcas lingüísticas da argumentação.

Observamos, ainda, nas dissertações analisadas, ser freqüente o emprego de anáforas nominais ao lado de anáforas pronominais ou de

procedimentos de referenciação dêitica intratextual, como pode ser verificado no exemplo 14:

Exemplo 14

O problema não é atual e foi ocultado por muitos anos. Além disso, para a Igreja, **a pedofilia** não é um crime a ser comunicado, mas sim, **um pecado** a ser confessado, e o celibato ainda é alvo de grandes discussões. (A₃)

O abuso sexual é sempre um **ato covarde de violência**, principalmente quando as vítimas são crianças e adolescentes, pois os prejuízos psicológicos **nesta fase** são muito maiores. (A₄)

Para **isso**, é preciso conhecer cada candidato para que depois não se fique falando sempre a mesma coisa **deles** e **isso** pode ser feito assistindo aos telejornais [...] (A₅)

A qualificação de professores também é um problema, pois assumir gastos com **especialização destes profissionais** é visto como um peso financeiro [...] (A₉)

O estado brasileiro tem uma parcela de "culpa". **Esse** se autodefine como defensor do bem-comum, mas sempre está a serviço da elite.

Vivemos no Brasil marcados por várias injustiças sociais. Todos reconhecem que **essa realidade** é cruel. (A₁₅)

O que falta no **nosso país** é dar mais atenção e respeito aos excluídos da sociedade. Para **isso** acontecer nos devemos eleger políticos com compromisso com **o povo**. (A₁₅)

Esses mecanismos de textualização promovem a coesão nominal, que consiste na reformulação ou retomada (cf. cap III, 3.1.2) de um item ou, até mesmo, de uma oração completa do texto em lugar de outro item ou expressão lingüística.

Verificamos, também, que, dentre os mecanismos de textualização, no que tange à coesão verbal, predomina no gênero dissertação a função de temporalidade primária (cf. cap III, 3.1.2), que está relacionada com um dos eixos de referência ou com a duração associada ao eixo de produção. Destacam-se, então, as formas verbais no presente com valor atemporal, como pode ser verificado nos exemplos:

Exemplo 15

Atualmente **estamos** sempre vivenciando acontecimentos absurdos aos nossos olhos. Desigualdade social, corrupção, saúde pública precária, violência, fome **são** alguns exemplos que nos **deixam** com uma sensação de revolta e algumas vezes de inutilidade. (A₁)

Não **podemos** ver o ato de votar simplesmente como uma obrigação

diante de tantas misérias que **existem** em nosso país. Não **temos** o direito de achar tais absurdos normais, caso contrário os anormais seremos nós. O nosso Brasil **precisa** de um rumo, e este rumo quem **garante** somos nós, começando pelo voto. (A₁)

O Brasil **é** um país que **necessita** bastante de pessoas honestas no poder, para que possa emergir como uma das grandes potências mundiais. (A₂)

Além do mais, a Igreja **quer** tratar suas feridas, apenas em sua parte religiosa, pois **acredita** "que todas as pessoas **podem** redimir-se e ser perdoadas". Acontece que os valores da sociedade atual **são** outros: ela **prefere** justiça ao invés de perdão, pois só assim outras crianças seriam livradas dos ataques. (A₃)

Os danos causados a uma criança, vítima de abuso sexual, **são** incalculáveis, pois ela se **encontra** na fase de desenvolvimento e consolidação de suas concepções. E um ato desumano desta grandeza **destrói** todo o alicerce edificado pelo ser e o **deixa** perdido num "mar" de pensamentos desencontrados. (A₄)

As Kombis **são** concorrentes dos ônibus, porque o preço de suas passagens **é** mais barato e porque **chegam** aos pontos de ônibus primeiro que aqueles devido à deficiência no sistema de transporte urbano convencional. (A₇)

O grande número de kombeiros, entretanto **está** prejudicando a rede de ônibus por serem seu concorrente. Os taxistas também se **queixam** da concorrência com os kombeiros, pois também **estão sendo** muito prejudicados. (A₈)

Assistimos com freqüência a uma onda de crimes que **aterroriza** os brasileiros. (A₁₄)

O Brasil **apresenta** a décima economia da atualidade, mas **esconde** a degradante situação de pobreza em que se **encontra** a classe mais baixa da população. (A₁₄)

O tempo verbal preponderante nos excertos acima é, sem dúvida, o presente com valor atemporal. Essa ocorrência indica que o produtor do texto pretende fazer afirmações de valor universal; por exemplo, ao declarar que "Os danos causados a uma criança, vítima de abuso sexual, **são** incalculáveis", o aluno-produtor não está afirmando que esses danos sejam prejudiciais, apenas neste momento, mas sempre, a todas as crianças e adolescentes de qualquer parte do mundo. Ocorre, também, no discurso teórico, com menor freqüência, a temporalidade secundária, representada pelo pretérito perfeito e pelo futuro do presente, situando um processo em relação a outro.

Os mecanismos enunciativos são aspectos pragmáticos, cuja ocorrência pode ser evidenciada a partir de formas verbais e pronominais na primeira pessoa do plural. Elas representam as vozes das entidades

responsáveis pelo que foi anunciado, como foi observado nos exemplos a seguir:

Exemplo 16

*Votar é a ação que pode **nos** permitir alguma mudança necessária. Votando **estamos** simultaneamente governando o **nosso** país. [...] **estamos** sempre vivenciando acontecimentos absurdos aos **nostros** olhos. (A₁)*

*[...] novo presidente, que irá governar a **nostra** nação [...]A₂*

*[...] num futuro bem próximo, **teremos** o orgulho de **dizermos** que **somos** brasileiros. A₂*

*Mas por que **chegamos** a este ponto? (A₁₁)*

***Assistimos** com frequência a uma onda de crimes que aterroriza os brasileiros. A₁₄*

*[...]o **nosso** obteve o pior índice de aproveitamento com relação aos demais. A₁₄*

***Vivemos** no Brasil marcados por várias injustiças sociais. A ausência de políticas sociais é a causa de para **teremos** um país cheio de injustiças. (A₁₅)*

*[...] falta no **nosso** país é dar mais atenção e respeito aos excluídos(A₁₅)*

*[...] **somos** todos filhos de Deus, independente de qualquer coisa material. (A₁₆)*

Nesses exemplos, constata-se a presença de formas da primeira pessoa do plural, que remetem ao próprio autor e demais participantes da interação verbal em geral, mas não aos interlocutores da interação em curso. Muitas vezes, esse artifício é empregado pelo autor para comentar ou avaliar alguns aspectos do que é anunciado.

Além da voz do autor, puderam ser reconhecidas vozes sociais que não intervieram no percurso temático dos segmentos dos textos, mas foram mencionados como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos desse conteúdo. Servem de exemplos: a Igreja, alguns especialistas, a legislação brasileira, o IBGE e a legislação dos direitos humanos, conforme exemplo 17:

Exemplo 17

*[...] **a Igreja** quer tratar suas feridas, apenas em sua parte religiosa, pois acredita "que todas as pessoas podem redimir-se e ser perdoadas". Acontece que os valores da sociedade atual são outros. (A₃)*

*[...] de acordo com **alguns especialistas**, a razão principal deve-se a um distúrbio neurológico inerente ao indivíduo desde seu nascimento, o que o motiva, no futuro, a procurar profissões que facilitam seu contato com crianças. (A₄)*

*[...] **a própria legislação brasileira** que é a culpada, pois exige das vítimas a abertura de processos, o que muitas vezes não é feito, devido ao medo da exposição demasiada provocada pelas investigações. (A₄)*

*No Brasil segundo **o IBGE**, o número de jovens é quase igual ao de adultos, porém a quantidade daqueles que já atingiram a idade de votar é relativamente menor que o número de adultos que votam. (A₅)*

*[...] **a legislação dos direitos humanos** tem ajudado a romper algumas barreiras com as leis contra a segregação. (A₁₃)*

*A violência está se arrastando em nosso estado, somos primeiro lugar no item homicídios, **o governo** diz que não [...] (A₁₅)*

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

Nos exemplos abaixo, a presença de modalizações lógicas (cf. cap III, 3.1.2) podem ser traduzidas por tempos verbais do condicional, auxiliares, advérbios, orações impessoais:

Exemplo 18

***Devemos** tirar nossas dúvidas em quem queremos para nos comandar ou nós vamos estar a mercê de nossa própria sorte. . (A₁₅)*

*Votar é a ação que **pode** nos permitir alguma mudança necessária. (A₁)*

*O nosso Brasil **precisa de** um rumo, e este rumo quem garante somos nós, começando pelo voto. (A₁)*

***Talvez** seja muito difícil convencer o adolescente de fazer isso (A₅)*

***Foi necessário** várias vezes pessoas saírem às ruas protestando contra o antigo regime (A₆)*

*Aumentar o número de turmas, **com certeza**, não significa também a melhora da qualidade do ensino. (A₉)*

*A lei **deveria ser** mais justa. (A₁₁)*

*[...] a análise e seleção dos professores **deveria ser feita** rigorosamente . (A₁₂)*

A co-relação lingüístico-discursiva do gênero dissertação, inquestionavelmente, ficou explicitada nas ocorrências dos mecanismos enunciativos, uma vez que, tanto a voz do autor quanto as vozes sociais e as modalizações contribuem para o estabelecimento pragmático do texto, efetivando as propriedades evidenciadas no plano discursivo, analisado anteriormente.

Além de todas essas características, o gênero dissertação deverá ser escrito no dialeto padrão, atendendo às regras socialmente estabelecidas para o uso da língua materna. Sendo assim, vale destacar que, dentre as competências necessárias à produção desse gênero (cf. cap. III,3.1), é imprescindível ao aluno-produtor desenvolver sua competência lingüística.

Ao final desta análise, convém ressaltar alguns pontos relacionados aos aspectos discursivos e lingüísticos constitutivos das dissertações arroladas nesta pesquisa, sobre os quais cabem algumas observações.

No que concerne ao plano discursivo, os textos analisados apresentam problemas de articulação das idéias sobre as questões tematizadas, como se pode observar:

Exemplo 19

*Muitos são os fatores que levam uma pessoa a transformar-se em um pedófilo, mas de acordo com alguns especialistas, a razão principal deve-se a um distúrbio neurológico inerente ao indivíduo desde seu nascimento, o que o motiva, no futuro, a procurar profissões que facilitam seu contato com crianças. **E, como já era de se esperar, a justiça matem-se inerte. Mas, neste caso, não é por falta de empenho deste órgão e sim a própria legislação brasileira que é a culpada, pois exige das vítimas a abertura de processos, o que muitas vezes não é feito, devido ao medo da exposição demasiada provocada pelas investigações.** (A₄)*

Sem dúvida, o autor do texto demonstra ter algum conhecimento sobre o problema apresentado, ao discorrer sobre as causas que levam um indivíduo a praticar a pedofilia. No entanto, ocorre, nesse parágrafo, uma descontinuidade temática, provocada pela introdução de um novo referente: a postura da justiça perante o fato.

Além disso, há uma nítida contradição na declaração de que a justiça se abstém de punir os culpados, ao mesmo tempo em que a redime da culpa e imputa à legislação aplicada pela justiça a prática desse ato criminoso.

Um outro exemplo pode ser conferido a seguir:

Exemplo 20

*O Brasil apresenta a décima economia da atualidade, mas esconde a degradante situação de pobreza em que se encontra a classe mais baixa da população. **Isso porque há poucos investimentos em prol desse segmento da sociedade no sentido de atraí-la para o hábito da leitura. Além disso houve um estudo realizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Escolar entre trinta e dois países e o nosso obteve o pior índice de aproveitamento com relação aos demais.** O Brasil vem perdendo essa batalha social porque não existe o engajamento da sociedade e dos dirigentes, a não ser em palavras, mas nunca com ações ou obras. (A₁₄)*

É evidente a descontinuidade temática ocorrida nesse parágrafo. Embora a proposição inicial do aluno seja pertinente, a associação da degradante situação de pobreza da classe baixa à falta de investimento em leitura é, no mínimo, inoportuna. Menos apropriado, ainda, é relacionar a proposição ao resultado de um estudo sobre desenvolvimento escolar, empregando o mecanismo de conexão "além disso", cuja função é demarcar as fases de uma seqüência que, nesse caso, deveria ser argumentativa. Por fim, o aluno utiliza a anáfora "essa batalha social" sem explicitar o referente.

Convém ressaltar, também a ausência da estrutura argumentativa detectada nos textos de alguns alunos, como se pode verificar no texto que tomamos como exemplo:

Exemplo 21

Aumentar ou melhorar: Eis a Questão

Nos últimos anos a educação no Brasil vem sofrendo modificações: há um grande número de alunos matriculados. Porém, isso não quer dizer que haja um ensino de boa qualidade. A qualificação de professores também é um problema, pois assumir gastos com especialização destes profissionais é visto como um peso financeiro para os estabelecimentos de ensino.

O ensino de má qualidade, as dificuldades que os estudantes têm para chegar nas escolas (quando estes moram distantes) somada a falta de interesse por parte dos professores devido aos baixos salários e outros tantos fatores que influenciam negativamente o ensino no Brasil, resultam no chamado analfabetismo funcional que é quando o indivíduo lê e escreve — aliás, junta letras e forma palavras —, contudo não consegue decodificar o que foi lido e/ou escrito.

A solução que muitas instituições de ensino vêm é congelar o salário dos professores e diminuir a quantidade de disciplinas, mas isto não resolve os reais problemas que atingem a todos. A verdadeira solução está em qualificar e reciclar os professores, além de promover uma prática diferenciada da educação com aulas mais dinâmicas e relacionadas com a realidade em que vivemos. Aumentar o número de turmas, com certeza, não significa também a melhora da qualidade do ensino. (A₉)

Esse aluno demonstra grande dificuldade de proceder à progressão temática de forma linear, além de articular idéias de natureza diversa, ocorrendo na impropriedade conceptual. Além disso, o autor expõe uma série de idéias sobre o tema, sem que existam argumentos que justifiquem sua declaração, seu ponto de vista e, muito menos, explicita a conclusão a que chegou após suas reflexões.

Evidentemente, muitas outras incorreções poderiam ser exemplificadas, a partir do corpus analisado, no entanto, as aqui expostas comprovam, sobretudo, faltar ao aluno a capacidade de articular as idéias sobre o tema proposto. Essa carência lingüístico-discursiva manifesta-se, não apenas, nas dissertações dos alunos participantes desta pesquisa, mas na maioria dos textos produzidos por concluintes do ensino médio, como apropriadamente pode ser constatado no trabalho de Pécora (1992) e Costa Val (1999), dentre outros autores que se voltam para esse problema.

Por fim, ressaltamos que os problemas detectados nos textos analisados reforçam o nosso posicionamento de que o gênero dissertação deve ser ensinado na escola com o propósito de desenvolver a competência

discursiva argumentativa escrita dos alunos e, por isso mesmo, cada dissertação deverá ser concebida como um processo contínuo desse desenvolvimento. O interesse, apenas, pelo texto como produto acabado e lapidado extrapola o objetivo do domínio discursivo escolar, que é dar oportunidade a todos os seus alunos, sem distinção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu-nos situar a dissertação como um gênero textual, em contraposição à sua tradicional classificação como tipo textual, juntamente com a descrição e a narração.

Esse entendimento muda seu foco conceptual de construto teórico para o de construção empírica, detentor de um propósito comunicativo. Com esse deslocamento, a valorização do discurso sobrepõe-se à aplicação da norma lingüística – meta, há muito, perseguida pela Escola com relação ao ensino da produção da dissertação. Além disso, permite que os aspectos lingüísticos e textuais desse gênero possam ser observados e ressaltados como peculiaridades de sua seqüência lingüística, que configura o tipo argumentativo.

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

Quanto ao conteúdo temático da dissertação, podemos afirmar que o mesmo reúne todas as peculiaridades de um gênero de base tipológica argumentativa, no seu aspecto discursivo, contudo, para que esse aspecto seja desenvolvido são necessários mecanismos psicológicos e cognitivos. Daí a leitura e a interação social tornarem-se indispensáveis para o desenvolvimento desse componente textual; só por intermédio deles se acumulam os requisitos básicos para o desenvolvimento de um tema.

Outro aspecto a ser considerado é a natureza argumentativa da dissertação, elemento relegado pela Escola em favor da exposição, que, segundo Hoffmann (2002), vem sendo privilegiada pela maioria das disciplinas, inclusive, língua portuguesa. Tal atitude, compromete o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, tolhendo a explicitação de seu senso crítico por meio da escrita. Isso se reflete nas dissertações produzidas nas escolas, cuja estrutura argumentativa é quase imperceptível.

A responsabilidade por esse procedimento pode ser atribuída aos livros didáticos e aos manuais de redação que, raramente, destacam os mecanismos empregados na formulação das proposições nem, ao menos, fazem referência à existência de uma estrutura argumentativa específica que, segundo Vilela & Kock (2001), deve estar presente em gêneros dessa natureza.

Isso constitui um entrave no processo de ensino-aprendizagem da dissertação, uma vez que, tanto o professor quanto o aluno fazem uso desses compêndios, muitas vezes, como única fonte de informação. Esses, geralmente, não acompanham as recentes teorias que alicerçam o ensino de língua, bem como não apresentam a mínima fundamentação teórica do seu conteúdo, abordando, apenas, aspectos superficiais, como ocorre com a dissertação, da qual é destacada, em geral, a estrutura composicional.

Por outro lado, a lacuna existente na formação docente, com relação a concepções tradicionais e, principalmente, atuais, consiste em outro empecilho para que a dissertação seja tomada como um gênero, e a argumentação como uma seqüência lingüística inerente ao mesmo. Isso impede o professor de valorizar o aspecto argumentativo da dissertação, levando seus alunos a produzirem textos que se constituem num amontoado de frases que, às vezes, não estabelecem relação lógica entre os enunciados. Além disso, faz com que aspectos lingüístico-discursivos peculiares a esse gênero, como mecanismos de textualização e enunciativos, deixem de ser abordados em virtude dessa deficiência teórico-conceitual.

Se relacionarmos as dissertações analisadas às metodologias e abordagens teóricas empregadas pelos professores, e compararmos umas às outras, perceberemos que, apesar das críticas ao modelo retórico-lógico, por sua rigidez estrutural, as dissertações orientadas sob esse prisma apresentam uma estrutura composicional e argumentativa definida, como pode ser percebida em A₁, A₃ e A₄, alunos do professor P₁; diferentemente daquelas produzidas sob a orientação da abordagem interacionista, como pode ser constatada nos textos de A₉, A₁₀, A₁₁ e A₁₂, alunos do professor P₃.

Essa ocorrência efetiva-se porque são abordagens de naturezas diversas: o retórico-lógico é um método voltado para a disposição dos

elementos discursivos no texto, enquanto que o interacionista preocupa-se com o desenvolvimento do conteúdo temático do texto.

Pudemos, também, observar que o método textual-psicolinguístico volta-se para o processo mental de construção textual e, por isso, não se configura uma metodologia, mas um procedimento, do qual algumas de suas fases poderão ser utilizadas como uma metodologia, como o faz P₁, que utiliza a reescritura.

Já o método textual-comunicativo, que pode ser examinado nas dissertações de A₆, A₇, A₈ e A₉, alunos do professor P₂, consiste no emprego de mecanismos de textualização e enunciativos, responsáveis pela tessitura textual e coerência pragmática do texto; não se constituindo, propriamente, uma metodologia, mas um mecanismo promotor da coerência discursiva. Esses mecanismos, exaustivamente empregados pelos alunos de P₃, são, em alguns casos, dispensáveis, uma vez que, a exemplo da maioria dos textos jornalísticos, a coesão e a continuidade tópica ou temática podem ser estabelecidas com a justaposição dos enunciados.

Somando-se a essas considerações, podemos acrescentar que cada um desses constituintes, reconhecidos como métodos didático-pedagógicos, insere-se em concepções teóricas diferentes, que permeiam o ensino da produção textual, para cuja orientação não existem abordagens teóricas específicas. Sendo assim, o trabalho do professor é fruto de sua sensibilidade pedagógica. É essa faculdade que o leva a relacionar as teorias linguísticas e retirar das mesmas a substância aplicável, adequada, consistente e com amplitude suficiente para ser introduzida como metodologia de produção textual e incorporada à sua prática pedagógica como demonstra P₁.

Esses são pontos relevantes para o ensino do gênero dissertação, os quais, infelizmente, não encontramos reunidos numa obra específica direcionada ao professor e, muito menos, nos livros didáticos. Por isso, consideramos o ensino da produção da dissertação uma atividade artesanal, haja vista a *colcha de retalhos*, caprichosamente tecida pelo professor de língua materna para levar o aluno a produzir uma dissertação.

Em nossa prática pedagógica, confrontamo-nos com as mesmas dificuldades dos demais colegas professores. Nosso trabalho também se constitui de mesclas das abordagens teóricas, que se aplicam ao ensino da produção da dissertação. Tal qual P₁, empregamos desde abordagens tradicionais às mais recentes teorias, as quais tivemos oportunidade de entrar em contato durante o desenvolvimento deste trabalho.

Sabemos que há uma resistência de alguns estudiosos, quanto à aplicação de modelos pré-estabelecidos ao ensino dos gêneros textuais. No entanto, convém ressaltar que, devido a pouca idade, o contato do aluno do ensino médio com os gêneros secundários ainda é muito restrito e, por isso, ele tem necessidade de visualizar textos do mesmo gênero que ele terá de produzir, a fim de internalizar-lhe a estrutura.

Essa nossa opinião é corroborada com o posicionamento do lingüista Luiz Antônio Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco, ao declarar durante o Curso *Gêneros textuais: conceituação, constituição e circulação*, ministrado por ele, em 2002, ser difícil solicitar a um aluno inexperiente que produza um texto sem mostrar-lhe um modelo.

Os gêneros pertencentes ao domínio discursivo jornalístico são ótimos exemplos do conteúdo temático e do estilo, mas não se pode afirmar o mesmo quanto à estrutura composicional. Além disso, os seus escritores são profissionais que já adquiriram experiência e reconhecimento público para estruturarem seus textos a seu bel-prazer. Diferentemente de um aluno do ensino médio que está iniciando seu aprendizado lingüístico-discursivo argumentativo na escola.

Retomando o elemento argumentativo, intrinsecamente contido nesse gênero textual, nenhuma dessas abordagens ressalta sua importância, casualmente são citados os operadores argumentativos como constituintes das proposições, como ocorre com a lingüística textual. Vê-se, assim, que é premente a necessidade de dispor esse mecanismo discursivo numa abordagem teórica voltada para o ensino da produção textual, que possa orientar não só a argumentação escrita, mas, também, a oral.

Com relação ao estilo, ele é o componente que, juntamente com a estrutura e o conteúdo temático, garante a unidade constitutiva do gênero

dissertação, revelando-se no léxico, na estrutura gramatical e nas construções estilísticas empregadas para efetivar o discurso. Embora o estilo expresse o subjetivismo do aluno-produtor, a exemplaridade idiomática é exigida em sua manifestação. Esse é outro aspecto a ser observado nas composições do aluno-produtor.

Inquestionavelmente, o ensino da produção textual deve privilegiar o discurso e, felizmente é o que já vem ocorrendo na instância escolar. No entanto, a exemplaridade idiomática vai além da correção ortográfica ou da sintaxe de colocação exigida, em alguns casos, por pura idiosincrasia pedagógica; ela se estende, também à adequação vocabular, à pontuação, à estrutura frasal e aos demais componentes lingüísticos que, desviados da norma culta, podem, de alguma maneira, comprometer a coerência discursiva.

Tudo isso deve ser observado nos livros didáticos e nos manuais de redação, não cabe mais a classificação tradicional: descrição, narração e dissertação; que fere a abordagem sociointeracionista. Convém, sim, a edição de obras direcionadas ao professor que, de forma sucinta, abordem os aspectos pertinentes a esse gênero textual sem considerá-lo artificial, mas aceitando-o e situando-o como um gênero escolarizado com objetivos pedagógicos, e propósito comunicativo inerente, tal qual qualquer outro gênero.

Diante dessas considerações, acreditamos que a caracterização da dissertação como gênero abre um do vasto campo de investigação voltado para sua produção. Mediante essa perspectiva, esperamos que este trabalho, além de servir como fonte de referência para pesquisas afins, impulse novos estudos direcionados à produção da dissertação, para que, em breve, possamos contar com obras que aglutinem abordagens teóricas que subsidiem o professor em sua tarefa de desenvolver a competência lingüístico-discursiva argumentativa escrita do aluno.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Luiza et al. 2001. **Português: língua e literatura**. São Paulo:Moderna.

_____. 2002. A redações do Enem de 1998 a 2001: o que revelam sobre a competência discursiva. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do Exame Nacional do Ensino Médio. **Revista do Enem**. Ano II, nº 2.

_____. & CHARNET, E. M. R. 2001. Apresentação. In: **Redações do vestibular Unicamp/2001**. Campinas: Unicamp.

ABREU, Antônio Suárez. 2002. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial

ADAM, Jean Michel. 1993. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathah.

ANDRADE, Maria Margarida & HENRIQUES, Antônio. 1992. **Redação Prática: planejamento, estruturação e produção de texto**. São Paulo: Atlas.

ANTUNES, Irandé. 2002. Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. In: **Perspectiva: revista do Centro de Ciências da Educação**, vol. 20 - nº 1 - Jan/Jun. Florianópolis: UFSC. p. 23-48.

BAKHTIN, Mikhail.1992, . “Os Gêneros do Discurso”. In: M. BAKHTIN. **Estética da Criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes. p. 277-326.

_____1997. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Org).1999. **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp.

BECHARA, Evanildo. 2001. **Moderna Gramática Portuguesa**. Lucerna: Rio de Janeiro.

_____, 2000. A correção idiomática e o conceito de exemplaridade. In AZEREDO, José Carlos. (Org.). **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. 2002. Ensino de Língua Portuguesa e contextos histórico-metodológico. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. 2002. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 49-64, jan/jun. 2002.

BONINI, Adair. 2002. Metodologias no ensino de produção textual. In: **Perspectiva**: revista do Centro de Ciências da Educação, vol. 20 - nº 1 - Jan/Jun. Florianópolis: UFSC. p. 23-48.

BRAIT, Beth. (Org.). 1997. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. São Paulo: UNICAMP.

_____. (Org.). 2001. **Estudos enunciativos no Brasil**: histórias e perspectivas. São Paulo: Pontes.

BRANDÃO, Helena Nagamine. 2000. **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação . Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SENTEC.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto de Pesquisas Educacionais. Coordenadoria Geral do Exame Nacional do Ensino Médio. 2001. **Revista do Enem**. Ano II, nº 2.

BRETON, Philippe. 1999. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc.

BRONCKART, J. P. 1999. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC.

CABRAL, Loni Grimm; GORSKI, Edair. (Org.). 1998. **Lingüística e Ensino**: reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular.

CAMPEDELLI, Samira Youseff e SOUZA, Jésus Barbosa. 1998. **Produção de textos & usos da linguagem**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva.

CAMPOS, Edson N. et al.. 2000. **Português no vestibular da UFMG**: provas e comentários. Minas Gerais: Editora UFMG.

CARDOSO, Sílvia Helena B. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica.

CEREJA, Willian Roberto. 2002. Gramática: interação, texto e reflexão. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: EDUC. p. 247-254.

_____ e MAGALHÃES, Tereza Cochar. 2000. **Texto e interação**. São Paulo: Atual.

CHARLOT, Bernard. 2000. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Artemed: Porto Alegre.

CITELLI, Adilson. 1994. **O texto Argumentativo**. Scipione: São Paulo.

CITELLI, Beatriz. 2001. **Produção e leitura de textos no ensino fundamental**. São Paulo. Cortez.

COPI, Irving M. 1981. **Introdução à lógica**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou,

CORACINI, Maria J. (Org.) (1999) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes.

COSTA VAL, Maria da Graça Costa. 1999. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. 2002. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação do professor. In: MEURER José Luiz & MOTTA-ROTH (Org.). **Gêneros Textuais**. EDUSC: Santa Catarina

DAMIÃO, Regina Toledo e HENRIQUES, Antônio. 1996. **Curso de português jurídico**. São Paulo: Atlas

DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) 2002. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ & BEZERRA, M. (Org.) (2001) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. 1996. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexão sobre uma experiência francófona. Genebra; Suíça. Trad. HOJO, Roxane. (mimeo)

FARACO, Carlos Alberto. 1990. As sete pragas do ensino de português. In: **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cascavel: ASSOESTE.

FÁVERO, Leonor Lopes. 1997. **Coesão e coerência Textuais**. 4ª ed. Ática: São Paulo.

FIORIN, José Luiz, 2001. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática.

_____ & SAVIOLI, Francisco Platão. 1992. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática.

_____. **Lições de texto: leitura e redação.** 1996. São Paulo: Ática.

FLOWER, L. & HAYES, John R. 1994. "A cognitive process theory of writing".
In: RUDELL, R. B. e RUDELL, M. **Theoretical models and process of reading.** Newark. Delaware, IRA.

FREITAS, Maria Tereza de A. 1997. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. Bakhtin. (Org.). **Dialogismo e a construção do sentido.** Campinas: Editora da UNICAMP.

FURLANETTTO. Maria Marta. 2002. Produzindo textos: gêneros ou tipos? **Perspectiva.** Revista do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Editora da UFSC, v. 20, n. 01, p. 77-104, jan/jun. 2002.

GARCEZ, Lucília. 1998. **A escrita e o outro.** Brasília: Editora da UnB.

GARCIA, Othon M. 1992. **Comunicação em prosa moderna.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

GERALDI, João Wanderley. 2000. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes.

_____, 1990. **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: ASSOESTE.

GOODMAN, Kenneth S. 1994. Reading, writing and written texts. A transactional sociopsychological View. In RUDEL, Robert B. e RUDEL Martha B. and SINGER Harry. **Theoretical models and processes of reading.** Newark. Delaware: IRA. p.1093 - 1130.

GRANATIC, Branca. 1995, **Técnicas básicas de redação.** Scipione: São Paulo.

GUIMARÃES, Elisa. 2000. **A articulação do texto.** São Paulo: Ática - Série Princípios.

HOFFMANN, Jussara. 2002. **Avaliando redações**: da escola ao vestibular. Porto Alegre: Mediação.

INFANTE, Ulisses. 1997. **Do texto ao texto**: curso prático de redação. São Paulo: Scipione.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Helena. 1995. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed.

KLEIMAN, Ângela B. 2001. **Leitura, ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes

KOCH, Ingedore G. 1999, **Texto e coerência**. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

____ & FÁVERO, Leonor. 1987. Contribuição a uma tipologia textual: **Letras & Letras**. Uberlândia, 3 (1): 3 -10.

____. 2000. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto.

____. 2002. **Argumentação e Linguagem**. 7ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

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

LEFFA, Vilson J. 1999. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor, interação social. In LEFFA, Vilson J. & PEREIRA, Aracy (Org.) **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas.

LEITÃO, Selma. 2002. Aquisição da escrita argumentativa: um estudo sobre a organização de conteúdos na produção textual. In: SPINILLO, Alina; CARVALHO, Glória; AVELAR, Telma. (Org.) **Aquisição da linguagem**: teoria e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 101-132.

____. 2001. Composição textual: especificidade da escrita argumentativa. In: Correa, Jane; SPINILLO, Alina; Leitão Selma. (Org.) **Desenvolvimento da Linguagem**. RJ: NAU.

____. 1997. **O desenvolvimento da escrita argumentativa**. In Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 48, nº 3. UFRJ: Rio de Janeiro, p. 23-41.

LOBATO, Lucia Maria P. (Org.) 1978. Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. In: **Lingüística e ensino do vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

LOUZADA, Maria Sílvia Olívia. 1992. **O ensino da norma na escola**. (Org.)

MACHADO, Anna Rachel. 2000. **Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas**. ABRALIN NA 50ª reunião da SBPC. Natal: Simpósio Gêneros do Discurso – algumas abordagens. (mimeo).

_____. 1998. **Descrição de Gêneros: didática de línguas e formação de professores**. Anais do GEL. (mimeo).

MAINGUENEAU, Dominique. 2002. **Análise de textos de comunicação**. 2ª ed. Cortez: São Paulo.

MARCUSCHI, L. A. 2000. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: (mimeo).

_____. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2001. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez.

MARQUES, Juracy C. 1992. **Vamos nos comunicar: dificuldades ortográficas e produção textual**. Porto Alegre: Mercado Aberto.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes M. 2000. **Leitura, produção de textos e a escola**. Mercado das Letras: São Paulo.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. 1994. **Gramática da língua portuguesa**. Lisboa: Caminho.

MIRANDA, José Fernando. 1985. **Arquitetura da redação**. 7ª ed. Porto Alegre: Sagra.

MORENO, Stella Serrano. 2001. La argumentación como problema em el composición escrita de estudiantes de formación docente. In: **Lectura Y Vida**: revista latinoamericana de lectura, diciembre, ano 22, vol. 4. Buenos Aires.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. 2001. O ensino da produção textual: o saber e o fazer das professoras. PASSEGGI, Luís & OLIVEIRA, Maria do Socorro (Org.). In: **Lingüística e educação**.: gramática, discurso, ensino. São Paulo: Terceira Margem.

PASSEGGI, Luís (Org.). 2001. **Abordagens em lingüística aplicada**. Natal: Editora da UFRN.

PÉCORA, Alcir. 1992. **Problemas de redação**. Martins Fonte: São Paulo.

PEREIRA, Gil Carlos. 1997. **A palavra**: expressão e criatividade. São Paulo: Moderna.

PERELMAN, Chaïn & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 2002. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Martins Fontes: São Paulo.

PERELMAN, Flora. 1999. Textos argumentativos: su producción en el aula. In **Lectura Y Vida**: revista latinoamericana de lectura, setiembre, ano 20, vol. 3. Buenos Aires.

PILAR, Jandira. 2002. A redação de vestibular como gênero. In: MEURER José Luiz & MOTTA-ROTH (Org.). **Gêneros Textuais**. EDUSC: Santa Catarina.

PINTO, Abuêndia Padilha. 2001. Leitura: perspectiva socioconstrutivista. In: **Investigações** - Revista da UFPE.

_____, 2002. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna.

REBOUL, Olivier Reboul. 2000. **Introdução à retórica**. Martin Fontes: São Paulo.

ROJO, Roxane H. R. 1992. Modelos de processamento em produção de textos. In: PASCHOAL, Maria Sofia Zanotto de e CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.) **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: Educ.

_____. 1995. **Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos**. Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas: UNICAMP.

_____. 1999. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo**. Campinas: UNICAMP.

SANTOS, Leonor W. 1996. **Discurso, coesão, argumentação**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor.

SAUSSURE, Ferdinand de. 1995. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix.

SAVIOLI, F P. & FIORIN, J. L. 1995. **Manual do candidato**. Brasília: FUNAG.

SCHNAIDERMAN, Boris. 1997. Bakhtin 40 graus (uma experiência brasileira). In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e a construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP.

SCHNEUWLY, Bernard. 1994. **Gêneros e tipos de texto: considerações psicológicas e ontogênicas**. Genebra; Suíça. Trad. HOJO., Roxane. (mimeo).

SERAFINI, Maria Tereza. 1992. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo.

SILVA, Omer. Dez. 1996. Psicolinguística. In **Lectura Y Vida: revista latinoamericana de lectura**, Buenos Aires.

SILVA, Rosa Virgínia M. 2000. Da sócio-história do português brasileiro para o ensino do português no Brasil hoje. In: AZEREDO, José Carlos. (Org.). **Língua portuguesa em debate**. Petrópolis: Vozes.

SOLÉ, Isabel. 1998. **Estratégias de leitura**. Trad. Schilling, Cláudia. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed.

TERRA, Ernani & NICOLA, José de. 1996. **Redação para o 2º grau**: pensando, lendo e escrevendo. São Paulo: Scipione.

TURAZZA, Jeni Silva. 2002. O dicionário e suas funções. In: BASTOS. Neusa Barbosa (Org.). **Língua portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC. p. 153-172.

UNICAMP. **Redações do vestibular UNICAMP/2001**. Campinas: editora da Universidade Estadual de Campinas

VIANA, Antônio Carlos et al. 1999. **Lendo e argumentando**. 1ª ed. São Paulo: Scipioni.

VILELA, M.; KOCK, Ingedore G. 2001. **Gramática da Língua Portuguesa**. Coimbra: Almedina.

VILLEGAS, César A. Lingüística del texto texto y redacción: una evaluación de estrategias de aprendizaje a través de la investigación-acción. In: **Lectura Y Vida**: revista latinoamericana de lectura, setiembre, ano 20, vol. 3. Buenos Aires.

VYGOTSKY, Lev. S. 1995. **Pensamiento Y language – cognición Y desarrollo humano**. Buenos Aires: Editorial Piados.

ANEXO 1

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA ESCOLA

PESQUISADORA: EDNA GUEDES

ESCOLA: GEFET/PE - Recife

PROFESSOR: P 1

IDADE: 46 anos

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: Superior

TURMAS QUE LECIONA: 3ª série do Ensino Médio

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 1

1. Qual o livro didático adotado pela instituição de ensino em que você leciona ?

R. Português: Linguagem - CEREJA, William Roberto & MAGALHÃES, Tereza Cochar

2. Em que esse livro contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à produção textual?

R. Sim, porque o conteúdo programático contempla prioritariamente o trabalho de produção textual em consonância com os objetivos do PCN'S. O livro, ao longo das três séries do ensino médio, trabalha desde carta pessoal até texto dissertativo - argumentativo: a informidade e o senso comum

3. Você considera o livro didático um meio ou um fim para o aluno desenvolver sua competência textual? Justifique a sua resposta.

R. Não, o livro didático é um meio de que o aluno dispõe para orientá-lo, no processo ensino-aprendizagem, direcionando, esclarecendo dúvidas, contudo só com o hábito da leitura e a prática da escrita é que o aluno pode desenvolver sua competência textual. Nem para professor deve ser um fim, mas apenas, uma opção, um meio de operacionalizar o conteúdo.

4. Em sua concepção, a leitura concorre para a ampliação do domínio discursivo do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Isto é correto, porque, a partir do momento em que o aluno desenvolve o hábito da leitura, ele se familiariza mais com termos, vocábulos, estruturas tanto gramaticais quanto semânticas, apropria-se da distinção entre coesão e coerência num texto, etc., amplia sua visão de mundo, oportunizando ao mesmo fazer uma melhor argumentação

ou um melhor desenvolvimento de enredo, bem como fazer uma melhor descrição de situações, ambientes e atitudes.

5. Em que a tipologia textual contribui para o ensino de produção textual?

R. Contribui de forma decisiva e primordial, porque minha assertiva fundamenta-se no fato de que todos os dias, tanto na língua falada quanto na escrita, em tudo que fazemos, nós usamos textos dissertativos e narrativos, cuja presença da descrição é indiscutível. Assim a contextualização das situações, na forma narrativa ou dissertativa, desenvolve a capacidade do aluno de criar, desenvolver, argumentar convincentemente, persuadir, etc, o que, por si só, constitui-se o ensino de produção de textos.

6. O ensino da produção textual em sua prática pedagógica está direcionado apenas para o exame vestibular ou para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. O ensino da produção textual, na 1ª e 2ª séries do ensino médio, está direcionado para o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto que solicitamos do aluno a escritura de produções, textos que fazem parte do seu cotidiano, como: carta pessoal, bilhete, diário, notícia, reportagem, etc. Contudo, a 3ª série não está direcionada, apenas, para o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também de forma prioritária para o vestibular.

7. Que gêneros textuais são mais requisitados aos alunos para serem produzidos? Justifique a sua resposta.

R. Geralmente, a produção em prosa é a mais requisitada, principalmente a dissertação e a seguir a narração. Há, também, aqueles que possuem aptidão e escrevem textos em verso, paródias. Há preferência pela dissertação e a narração, como já explicitado, por fazer parte do dia-a-dia, em tudo ou quase tudo, desses adolescentes.

8. Que distinção você faz entre dissertar e argumentar? Você costuma mostrar ao aluno essa diferença?

R. A distinção reside no valor semântico das palavras, ou seja, dissertar é desenvolver um ponto de vista, fundamentado numa argumentação fidedigna. Já argumentar é direcionar o discurso à persuasão, à aceitação ou rejeição de um ponto-de-vista, de um produto, de um comportamento, etc. Normalmente, quando falo em níveis de linguagem, a conativa ou apelativa, faço essa distinção; ou quando começo a trabalhar

um texto dissertativo, os elementos que o compõe, faço essa diferenciação entre dissertar e argumentar.

9. Em sua metodologia, você utiliza alguma técnica que facilite a aprendizagem do aluno na produção de dissertações? Qual? É assistemática ou foi inspirada em algum autor específico?

R. Na minha metodologia, utilizo a técnica da reescritura de uma mesma redação até duas ou três vezes, a fim de que o aluno, ao reescrever, possa perceber, em análise posterior, a paulatina eliminação dos erros, a melhora da estruturação das sentenças e a conseqüente clareza das idéias e dos objetivos.

No meu trabalho de produção textual, utilizo as técnicas de Branca Granatic, que consistem, primeiramente, na apresentação dos três esquemas de redação, para, a seguir, solicitar dos alunos a redação nos três esquemas.

10. Teça suas considerações a respeito do ensino de produção de texto na escola atualmente.

R. Depois de todo o exposto, torna-se óbvio que a produção textual, no ensino atual, é alma deste. Percebemos, também, a ênfase e a fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais na produção textual, e é bem compreensível, porque a reformulação, a reestruturação do ensino abandonou o estudo puramente "gramatiquero", com a decoreba de regras, etc, e enveredou pela aplicação espontânea da gramática na realidade vivenciada pelo aluno. O professor de ensino médio que deseje o êxito pessoal e do seu alunado precisa despertar urgentemente para a importância da produção textual e fazer disto uma prática na sua prática didática, do dia-a-dia. A escola que não se conscientizar disto, certamente estará fadada ao fracasso e superação por outras que já despertaram para esta renovação.

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA ESCOLA

PESQUISADORA: EDNA GUEDES

ESCOLA: Colégio Visão

PROFESSOR: P 2

IDADE: 33 anos

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: Mestrado

TURMAS QUE LECIONA: 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 2

1. Qual o livro didático adotado pela instituição de ensino em que você leciona ?

R. Roteiro de Redação: lendo e argumentando. Viana (ORG. SCIPIONE)

2. Em que esse livro contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à produção textual?

R. O citado manual aborda com clareza, diversos aspectos dos textos de opinião. Oferece estudos desde a palavra, o período, passando pelo parágrafo e ao texto como um todo. É rico em exercícios e em textos para leitura.

3. Você considera o livro didático um meio ou um fim para o aluno desenvolver sua competência textual? Justifique a sua resposta.

R. É apenas um meio, dentre tantos outros (jornais, revistas, programas de televisão, filmes...) que podemos utilizar.

4. Em sua concepção, a leitura concorre para a ampliação do domínio discursivo do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Sem dúvida é através da leitura que o aluno, além de enriquecer seu repertório vocabular e seu aparato informacional, entra em contato com especificidades dos textos escritos.

5. Em que a tipologia textual contribui para o ensino de produção textual?

R. Cada tipo e cada gênero textual apresenta especificidades que os alunos devem conhecer para poderem produzir bem os diversos textos que circulam na sociedade.

6. O ensino da produção textual em sua prática pedagógica está direcionado apenas para o exame vestibular ou para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Minha prática objetiva preparar o aluno para a vida. Logo, focar como meta o vestibular é uma das ações. Não restrinjo, porém, meu trabalho a essa meta. Meus alunos também redigem gêneros que não são cobrados no vestibular (relatório, cartas, ofícios, resumos...)

7. Que gêneros textuais são mais requisitados aos alunos para serem produzidos? Justifique a sua resposta.

R. Não há os que se sobressaem. Faço uma seleção bastante diversificada. Conto, cônica, resumo, resenha, carta pessoal, carta argumentativa, artigo de opinião...

8. Que distinção você faz entre dissertar e argumentar? Você costuma mostrar ao aluno essa diferença?

R. Vejo esta distinção muito tênue, só discuto o fato com os alunos do 3º ano. Na dissertação, o autor estaria preocupado em apresentar seu ponto de vista, sem dar muita importância à exposição de fatos, dados para comprovar a validade dessa opinião, o que ocorre na argumentação.

9. Em sua metodologia, você utiliza alguma técnica que facilite a aprendizagem do aluno na produção de dissertações? Qual? É assistemática ou foi inspirada em algum autor específico?

R. Em primeiro lugar, leitura de bons textos de opinião. O estudo da estruturação desses textos vem em segundo lugar. Apresento uma proposta, dando textos de mesmo tema para enriquecer o caráter informativo. Não me inspirei em autor algum.

10. Teça suas considerações a respeito do ensino de produção de texto na escola atualmente.

R. Na maioria das escolas, o ensino da produção de textos é precário. Os professores são despreparados e reduzem o ensino à tipologia tradicional (descrição, dissertação, narração).

Aspectos lingüísticos mais específicos não são abordados. Isso ajuda pouco os alunos a crescerem como escritores.

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA ESCOLA

PESQUISADORA: Edna Guedes

ESCOLA: CEFET-PE / UNED - Pesqueira

PROFESSOR: P 3

IDADE: 48 anos

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: Superior

TURMAS QUE LECIONA: 5^º e 6^º médio, Enfermagem, Turismo

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 3

1. Qual o livro didático adotado pela instituição de ensino em que você leciona ?

R. Nenhum.

2. Em que esse livro contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à produção textual?

R. Sem resposta.

3. Você considera o livro didático um meio ou um fim para o aluno desenvolver sua competência textual? Justifique a sua resposta.

R. O livro didático deveria ser um meio para o aluno desenvolver sua competência textual à medida que trabalhasse os mais diversos gêneros.

4. Em sua concepção, a leitura concorre para a ampliação do domínio discursivo do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Certamente. Como a pergunta diz, a leitura concorre para a ampliação. Mas, se não for seguida da produção, o trabalho em sala fica incompleto. A leitura amplia o universo do aprendiz na medida em que for significativa, em que for também uma necessidade do aluno.

5. Em que a tipologia textual contribui para o ensino de produção textual?

R. No desenvolvimento da competência textual do aprendiz.

6. O ensino da produção textual em sua prática pedagógica está direcionado apenas para o exame vestibular ou para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Infelizmente, para o exame vestibular. Esse exame tem direcionado não apenas o ensino da língua materna como as das demais disciplinas.

7. Que gêneros textuais são mais requisitados aos alunos para serem produzidos? Justifique a sua resposta.

R. A escola trabalha com a noção de tipologia textual. Assim, baseia-se na classificação da literatura, ensinando narração, descrição e dissertação.

8. Que distinção você faz entre dissertar e argumentar? Você costuma mostrar ao aluno essa diferença?

R. Um texto dissertativo pode ser expositivo e/ou argumentativo. E essa diferença deve ser mostrada ao aluno.

Mas há lingüistas que não concordam com essa diferenciação. Para eles, a interação verbal é por si só argumentativa.

9. Em sua metodologia, você utiliza alguma técnica que facilite a aprendizagem do aluno na produção de dissertações? Qual? É assistemática ou foi inspirada em algum autor específico?

R. Trabalho a leitura e a produção como atividades que se complementam. Minha prática se baseia na tese de Wanderley Geraldi.

10. Teça suas considerações a respeito do ensino de produção de texto na escola atualmente.

R. Como nossa situação em pesqueira é bem diferente das demais escolas, pouco sei do trabalho desenvolvido pelos colegas. É que há grupos que dão aula na 2^a e 3^a feiras e grupos que trabalham no fim de semana.

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA ESCOLA

PESQUISADORA: Edna Guedes

ESCOLA: Dom Vital (Casa Amarela)

PROFESSOR: P 4

IDADE: 35 anos

NÍVEL DE ESCOLARIDADE: Superior (com especialização)

TURMAS QUE LECIONA: 3^o E, F, G, H (Ensino Médio)

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR 4

1. Qual o livro didático adotado pela instituição de ensino em que você leciona ?

R. Não foi adotado livro didático

2. Em que esse livro contribui para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, no que diz respeito à produção textual?

R. Não obstante ter adotado livro didático, entendo que ele contribui bastante para a melhoria do processo ensino-aprendizagem porque as propostas de produção textual nele inseridas obedecem a uma seqüência lógica, coerente, que visa a despertar, no discente, uma espécie de disciplina na construção desse "tecido" que é o texto, funcionando, além disso, também como fonte imediata de informações, em virtude dos textos auxiliares que o compõem.

3. Você considera o livro didático um meio ou um fim para o aluno desenvolver sua competência textual? Justifique a sua resposta.

R. Considero não somente o livro didático, mas todos os tipos de leitura instrutiva, um meio para o aluno desenvolver sua competência textual, uma vez que funcionam como fontes de informação; são o combustível para a formação das idéias, que embasarão a produção textual, sem leitura é impossível a construção de pontos de vista e, conseqüentemente, posicionamentos.

4. Em sua concepção, a leitura concorre para a ampliação do domínio discursivo do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Claro! Sem leitura não há aquisição de conhecimento consistente e de formação de idéias, o que dificulta a construção de pontos de vista e o posicionamento do aluno diante das situações que se lhe apresentam, na modalidade escrita principalmente. E vou além: é por meio de leitura que o aluno visualiza a ortografia das palavras e aprende os conceitos de elegância e fluência verbal exigidos na elaboração de um bom texto.

5. Em que a tipologia textual contribui para o ensino de produção textual?

R. Além de estimular a criação e elaboração de idéias, demonstrando as diversas formas como elas podem desenvolver-se textualmente, a tipologia textual, na minha opinião, converge para um fim único: a dissertação, que é a exposição do ponto de vista do escritor.

6. O ensino da produção textual em sua prática pedagógica está direcionado apenas para o exame vestibular ou para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na modalidade escrita? Justifique a sua resposta.

R. Para as duas coisas. Primeiramente, entretanto, para o desenvolvimento da competência comunicativa na modalidade escrita, pois, assim, o aluno estará preparado não somente para o exame vestibular como para qualquer situação em que lhe seja requerida a redação.

7. Que gêneros textuais são mais requisitados aos alunos para serem produzidos? Justifique a sua resposta.

R. O narrativo e o dissertativo. O primeiro, porque induz o aluno à observação, à preocupação com os detalhes, levando-o a demonstrar criatividade; o segundo, porque é um gênero textual em que o aluno tem a oportunidade de trabalhar melhor a linguagem, uma vez que expõe suas idéias, seus posicionamentos por escrito.

8. Que distinção você faz entre dissertar e argumentar? Você costuma mostrar ao aluno essa diferença?

R. Dissertar é expor as idéias, traduzir o pensamento, e argumentar é embasar as idéias expostas, apresentar testemunho que convença o destinatário, o leitor das idéias explícitas na produção textual. Eu costumo mostrar para o aluno essa diferença, justificando que ambas as coisas são necessárias quando do desenvolvimento do texto dissertativo, cujo objetivo é conquistar o leitor, tornando-o partidário das idéias do escritor.

9. Em sua metodologia, você utiliza alguma técnica que facilite a aprendizagem do aluno na produção de dissertações? Qual? É assistemática ou foi inspirada em algum autor específico?

R. Sim. Procuro trabalhar as técnicas de redação do livro de Branca Granatic, em que, além mostrarem o desenvolvimento das três partes de um texto (introdução, desenvolvimento e conclusão), ensinam o que devemos e o que não devemos evitar numa redação.

10. Teça suas considerações a respeito do ensino de produção de texto na escola atualmente.

R. Na minha opinião o ensino de produção de texto na escola, embora sendo o alvo principal dentre as atividades a serem trabalhadas em sala, ainda deixa muito a desejar. Aprender a escrever é um exercício que deve ser contínuo, em concomitância com o ato de ler. Os alunos, em sua maioria, não têm feito nem uma coisa nem outra, deixando a cargo unicamente da escola e do professor a tarefa de ensinar lhes a escrever e ler, como se isso fosse um exercício que dependesse mais do docente que do discente. Limitam-se à leitura e à escrita exigida pelo professor nas já precárias aulas de redação na escola.

ANEXO 2

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA

PESQUISADORA: EDNA GUEDES

ESCOLA: CEFET/PE - RECIFE

PROFESSOR: P 1

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 1

Ser Cidadão

Todo cidadão tem o direito de votar. Votar é a ação que pode nos permitir alguma mudança necessária. Votando estamos simultaneamente governando o nosso país.

Atualmente estamos sempre vivenciando acontecimentos absurdos aos nossos olhos. Desigualdade social, corrupção, saúde pública precária, violência, fome são alguns exemplos que nos deixam com uma sensação de revolta e algumas vezes de inutilidade. É incrível como esses problemas se tornaram permanentes, irremediáveis, como se tivéssemos que adotá-los no roteiro das nossas vidas.

Ao eleger algum candidato à presidência, não estamos elegendo uma só pessoa para governar o Brasil, mas sim a nós mesmos como cidadãos. Cada um votando em uma pessoa em que acredita está também fazendo o que acha que é preciso, o que é indispensável.

Não podemos ver o ato de votar simplesmente como uma obrigação diante de tantas misérias que existem em nosso país. Não temos o direito de achar tais absurdos normais, caso contrário os anormais seremos nós. O nosso Brasil precisa de um rumo, e este rumo quem garante somos nós, começando pelo voto. (A₁)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - RECIFE
PROFESSOR: P 1

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 2

Democracia, a janela para o progresso

No final deste ano de 2002, a população brasileira voltará às urnas, para escolher o novo presidente, que irá governar a nossa nação por mais quatro anos. Isso só ocorrerá, porque o sistema político implantado no Brasil é a democracia, a qual dá a população uma série de deveres e direitos. Entre os direitos, um dos considerados mais importantes é o do voto

Desde o período conhecido como República Velha, a população brasileira vem escolhendo os seus governantes, apesar de que, no início dessa era, só as pessoas que possuíam bens, tinham esse direito. A partir do governo de Getúlio Vargas, a democracia foi sendo verdadeiramente implantada, dando diversos direitos, até então, desconhecidos, como o direito do voto feminino, as leis trabalhistas, entre outros.

O Brasil é um país que necessita bastante de pessoas honestas no poder, para que possa emergir como uma das grandes potências mundiais. Se forem resolvidos os problemas de ordem político-social, as camadas mais pobres terão condições de usufruir tudo que essa nação tem para lhes oferecer.

Por estas razões, a população deve ir as urnas e escolher as pessoas que acham honestas e capazes de mudar esse país, que sejam capazes de minimizar os problemas sociais, da educação, saúde, etc. para num futuro bem próximo, termos o orgulho de dizer que somos brasileiros. (A₂)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - RECIFE
PROFESSOR: P 1

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 3

Pedofilia: A rachadura de um grande alicerce

O escândalo dos padres pedófilos fez tremer as bases do sistema em voga na Igreja Católica. O que pode ter acontecido? Algumas das possibilidades cabíveis podem ser apresentadas. O problema não é atual e foi ocultado por muitos anos. Além disso, para a Igreja, a pedofilia não é um crime a ser comunicado, mas sim um pecado a ser confessado, e o celibato ainda é alvo de grandes discussões.

Por vários anos, manteve-se o silêncio em relação à pedofilia no meio sacerdotal, tudo isso era reprimido simbolicamente, com a transferência para outra paróquia, tratamento psicológico ou pagamento de indenização às vítimas. Tal negligência pode ter causado certo estímulo ao agravamento do problema.

Além do mais, a Igreja quer tratar suas feridas, apenas em sua parte religiosa, pois acredita "que todas as pessoas podem redimir-se e ser perdoadas". Acontece que os valores da sociedade atual são outros: ela prefere justiça ao invés de perdão, pois só assim outras crianças seriam livradas dos ataques.

É importante salientar também a questão do celibato pois, devido à castidade por ele imposta, a sociedade não exige dos padres, bispos, e cardeais uma vida sexual normal.

Em suma, é importante que a Igreja revise seus conceitos a respeito de seus dogmas e que haja punição para os criminosos. Só desta maneira, não haverá ambiente propício a tal problema. (A₃)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - RECIFE
PROFESSOR: P 1

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 4

Pedofilia: um câncer na sociedade atual

O abuso sexual é sempre um ato covarde de violência, principalmente quando as vítimas são crianças e adolescentes, pois os prejuízos psicológicos nesta fase são muito maiores. Mesmo sabendo disso, algumas pessoas, como padres e médicos, aproveitam-se de suas condições privilegiadas para praticar tal ato, enquanto a justiça nada faz.

Os danos causados a uma criança, vítima de abuso sexual, são incalculáveis, pois ela se encontra na fase de desenvolvimento e consolidação de suas concepções. E um ato desumano desta grandeza destrói todo o alicerce edificado pelo ser e o deixa perdido num "mar" de pensamentos desencontrados

Muitos são os fatores que levam uma pessoa a transformar-se em um pedófilo, mas de acordo com alguns especialistas, a razão principal deve-se a um distúrbio neurológico inerente ao indivíduo desde seu nascimento, o que o motiva, no futuro, a procurar profissões que facilitam seu contato com crianças. E, como já era de se esperar, a justiça matem-se inerte. Mas, neste caso, não é por falta de empenho deste órgão e sim a própria legislação brasileira que é a culpada, pois exige das vítimas a abertura de processos, o que muitas vezes não é feito, devido ao medo da exposição demasiada provocada pelas investigações.

Tendo em vista o exposto, é de esperar das autoridades sua atuação com o objetivo de extinguir este "câncer", antes latente e que agora toma força, preservando assim a integridade psicológica dos jovens. (A₄)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO VISÃO
PROFESSOR: P 2

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 5

Por que o jovem de 16 anos deve votar?

No Brasil segundo o IBGE, o número de jovens é quase igual ao de adultos, porém a quantidade daqueles que já atingiram a idade de votar é relativamente menor que o número de adultos que votam. Mesmo assim, o percentual de adolescentes que podem votar é grande e considerável e todos deveriam votar, pois é um direito que têm desde 1988, quando adquiriram o direito de exercer sua cidadania.

É bastante comum ver jovens falando que detestam política, que desligam a televisão na hora da propaganda eleitoral e que acham que todos os políticos são iguais e não irão fazer coisa alguma. A única maneira de mudarmos a situação do nosso país é colocando pessoas sérias e competentes no poder para que tenham a oportunidade de fazer coisas que muitos outros não fizeram no passado. Para isso, é preciso conhecer cada candidato para que depois não se fique falando sempre a mesma coisa deles e isso pode ser feito assistindo aos telejornais, assistindo a propaganda eleitoral de cada um, lendo jornais e revistas ou ouvindo rádio.

O jovem brasileiro precisa aprender, pelo menos, a doar 50 minutos das suas 24 horas diárias para assistir à propaganda eleitoral e, assim, poder avaliar melhor as propostas dos candidatos. Mas isso não acontece. Talvez seja muito difícil convencer o adolescente de fazer isso, porém é preciso. E é melhor que isso seja feito agora enquanto o voto ainda não é obrigatório para a maioria dos jovens, porque, depois, vai ser ainda mais difícil quando não mais facultativo.(A₅)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO VISÃO
PROFESSOR: P 2

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 6

Por que o jovem de 16 anos deve votar?

O direito de votar vem sendo discutido há muitos anos. No Brasil conseguimos esse direito com muita luta. Foi necessário por várias vezes pessoas saírem às ruas protestando contra o antigo regime. Em 1988, foi proposto o voto facultativo para os jovens de 16 anos. Esses jovens, menores de idade, conquistaram o direito de escolher os políticos para governarem seu país. Uma conquista muito importante, pois uma boa política pode mudar um país.

O voto é muito importante para a sociedade, por isso, deve ser feito de maneira consciente. Num país mal administrado as pessoas sofrem as conseqüências. A taxa de desemprego é bastante elevada, a fome e a violência atingem a maior parte da população e a educação e saúde são precárias.

Infelizmente, hoje apenas 20% dos jovens votam. A falta de consciência em relação às eleições é quase geral. O jovem é uma classe privilegiada, a maioria está na escola e deve escolher bem seus governantes. O país necessita desses votos desperdiçados pela maioria dos jovens.

É necessário os jovens terem consciência da importância do voto para sociedade. Votar conscientemente é melhorar o país no qual vivemos. Muitas pessoas lutaram para que tivéssemos o direito ao voto, portanto, especialmente esses jovens devem exercê-lo da melhor maneira possível. Assim conseguiremos ajudar nosso país. (A₆)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO VISÃO
PROFESSOR: P 2

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 7

Kombeiros :trabalhadores ou marginais

Há alguns anos, era insignificante o número de Kombis sendo utilizadas como meio de transporte coletivo. Atualmente, esse número chega a 7 mil veículos, que dão ocupação a 15 mil motoristas e cobradores só em Recife. As Kombis são concorrentes dos ônibus, porque o preço de suas passagens é mais barato e porque chegam aos pontos de ônibus primeiro que aqueles devido à deficiência no sistema de transporte urbano convencional.

Os Kombeiros trabalham, na maioria das vezes, ilegalmente, pois alguns motoristas não têm carteira de habilitação, não obedecem às leis de trânsito e trabalham com veículos irregulares. Além disso, os cobradores, na sua maioria, desrespeitam os passageiros, pois falam palavrões dentro da Kombi. Eles também exploram o povo, pois quando há greve de ônibus, aumentam os preços de suas tarifas, que chegam a custar R\$2,00 ou R\$3,00 reais, pelo fato de serem a única opção de transporte para muitas pessoas. Eles ganham o seu sustento sem precisar roubar, mas devido à ilegalidade do seu trabalho, vivem fora da lei.

Os kombeiros são marginais, pois todo aquele que age fora da lei é marginal, apesar de eles não roubarem, nem matarem, mas optaram por uma alternativa ilegal para viver e manter suas famílias. (A7)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA ESCOLA

PESQUISADORA: EDNA GUEDES

ESCOLA: COLÉGIO VISÃO

PROFESSOR: P 2

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 8

Kombeiros: trabalhadores ou marginais?

Pela necessidade de trabalhar, muitas pessoas da grande Recife optaram por ser kombeiros. Muitos cidadãos têm dúvidas em relação às atitudes dos kombeiros, pois apesar de serem úteis, muitos são inconvenientes. A verdade é que fazem isso porque precisam, mas, certamente, não precisam cometer tantas infrações quanto cometem, para exercerem a profissão alternativa.

Todos sabem que o transporte coletivo tradicional (os ônibus) é deficiente, portanto as kombis servem para amenizar essa deficiência. Várias kombis são legalizadas e organizadas em sindicatos. Tais kombeiros, geralmente, não são infratores e sim trabalhadores honrados. As kombis geralmente, apresentam tarifas mais baratas que os ônibus e isso é outro ponto positivo desse tipo de transporte.

O grande número de kombeiros, entretanto está prejudicando a rede de ônibus por serem seu concorrente. Os taxistas também se queixam da concorrência com os kombeiros, pois também estão sendo muito prejudicados. Mas os maiores problemas em relação aos kombeiros são três: o fato de a maioria de kombeiros não serem legalizados e, portanto, não pagarem impostos; graves, constantes e perigosas infrações das leis de trânsito e a exploração da mão de obra infantil, pois alguns cobradores são ainda crianças.

Pode-se ver que há vários pontos positivos e negativos em relação às atitudes dos kombeiros. O que acontece é que muitos acham que eles são marginais e querem que eles desapareçam, mas a maioria os considera trabalhadores e está do lado deles, caso contrário, já teriam desaparecido. Será?

(A₈)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - PESQUEIRA
PROFESSOR: P 3

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 9

Aumentar ou melhorar: Eis a Questão

Nos últimos anos a educação no Brasil vem sofrendo modificações: há um grande número de alunos matriculados. Porém, isso não quer dizer que haja um ensino de boa qualidade. A qualificação de professores também é um problema, pois assumir gastos com especialização destes profissionais é visto como um peso financeiro para os estabelecimentos de ensino.

O ensino de má qualidade, as dificuldades que os estudantes têm para chegar nas escolas (quando estes moram distantes) somada a falta de interesse por parte dos professores devido aos baixos salários e outros tantos fatores que influenciam negativamente o ensino no Brasil, resultam no chamado analfabetismo funcional que é quando o indivíduo lê e escreve — aliás, junta letras e forma palavras —, contudo não consegue decodificar o que foi lido e/ou escrito.

A solução que muitas instituições de ensino vêem é congelar o salário dos professores e diminuir a quantidade de disciplinas, mas isto não resolve os reais problemas que atingem a todos. A verdadeira solução está em qualificar e reciclar os professores, além de promover uma prática diferenciada da educação com aulas mais dinâmicas e relacionadas com a realidade em que vivemos. Aumentar o número de turmas, com certeza, não significa também a melhora da qualidade do ensino. (A₉)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - PESQUEIRA
PROFESSOR: P 3

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 10

A corrupção é uma ameaça a democracia

Levar vantagem em tudo sem receber punição: isto está ficando cada vez mais comum em nossa sociedade.

Não nos espanta mais um político que desvia verbas, por exemplo, estar por aí pronto para eleger-se novamente. Estes políticos roubam, matam e fica tudo por isso mesmo. Contratam advogados caríssimos que provam — não se sabe como — sua inocência.

Ser honesto hoje em dia é ser visto como idiota. Para que honestidade em um país onde a maioria dos governantes é desonesta? É muito melhor pegar um "caminho mais fácil" para alcançar o sucesso.

Vendo não conseguir muito na vida e muitas pessoas corruptas andando livres por entre nós, muitas pessoas corrompem-se, cedendo à tentação.

Não se pode viver em uma democracia onde a lei que impera é a do mais forte. Por causa do uso do dinheiro público em benefício próprio, grande parte da população não tem acesso à escola, moradia, educação e também outras condições essenciais de vida, tais como saúde e lazer.

A corrupção cresce tão assustadoramente que o que foi feito ontem é esquecido pelo que é feito hoje e, este, pelo que será feito amanhã. Assim ouvi-se falar bastante deste problema e não se consegue resolvê-lo; então vem a idéia de que o homem já nasce com tendência à corrupção, que é natural ser corrupto. Porém corrupto não é só o que rouba milhões, bilhões, é também aquele que não devolve o que lhe é emprestado, o que encontra algo que sabe de quem é e não lhe entrega e outros. O que nos resta fazer é pedir a Deus para nos ajudar, porém, não custa nada escolher bons candidatos que saibam melhor administrar o nosso país. (A₁₀)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - PESQUEIRA
PROFESSOR: P 3

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 11

A lei é do mais forte

A sociedade está infestada pela corrupção. A cada dia, são descobertos de forma assombrosa novos subornos. A democracia está gravemente ameaçada. Corromper-se parece até ser um ato legal. De tanto se ouvir falar em corrupção, já não são mais procuradas possíveis soluções para o caso.

A corrupção vem se expandindo em todos os setores da sociedade. O trânsito livre dos corruptos como se fossem homens de bem, expulsa do convívio social o comportamento justo, honesto; pensar no bem do outro é motivo de zombaria. Mas por que chegamos a este ponto? O estado brasileiro tem uma parcela de "culpa". Esse se autodefine como defensor do bem-comum, mas sempre está a serviço da elite. Usa e abusa dos seus poderes. Nunca exerce a cidadania. Seus princípios são a supervalorização do dinheiro e o individualismo. O gasto do dinheiro público em proveito próprio gera graves conflitos (revoltas); pois são deixados para trás investimentos na educação, moradia, transporte, entre outros. O que predomina é a lei do mais forte.

E para combater esta situação, a maneira mais eficaz é a punição (aplicada corretamente). Geralmente o corrupto (grã-fino), contrata um advogado de grande custo que o livra das acusações, mesmo que estas sejam evidentes. A lei deveria ser mais justa. (A₁₁)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: CEFET/PE - PESQUEIRA
PROFESSOR: P 3

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 12

Educação de qualidade = Progresso

Atualmente quando se fala de educação, logo são associados: o professor, os alunos, a sala de aula. Mas será que a educação é tão simples e fácil de ser conceituada? Para melhoria do índice de analfabetismo do país, basta apenas construir mais escolas?

A educação (ensino) não vem sendo bem "praticada". A qualidade do ensino na escola pública ou particular não está sendo bem sucedida, em sua maioria, causando assim um retardo no progresso da sociedade. Como o cidadão poderá exercer uma visão crítica de futuro sem a educação, sem os conhecimentos necessários? Certo que, a escola hoje é vista como um centro onde é preciso formar os estudantes para obter um lugar no mercado de trabalho (homem-robô), ela transmite apenas o saber prático. O saber filosófico, da razão, torna-se desnecessário. O aluno "aprende" a não enxergar mais longe, limita-se.

Essa prática é uma grande ameaça à democracia, à República, à cidadania. E para solucionar esse sério problema, a análise e seleção dos professores deveriam ser feitas rigorosamente. O professor deveria passar por vários tipos de testes, para mostrar claramente sua capacidade e seus conhecimentos (A...)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO DON VITAL
PROFESSOR: P 4

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 13

As diferenças sociais

Os problemas das distinções de classes sociais e os fatores que contribuíram para essa desigualdade são diversos.

Muitos acham instintivamente que a distinção de classe é errada, no entanto, mesmo no século XXI, a sociedade humana ainda está dividida em muitas classes sociais.

Essas distinções dão-se pelo dinheiro ou pela falta dele, isso determina quem é da classe baixa, média ou alta. No entanto, há outros determinadores de classes, como a raça, a escolaridade e alfabetização. E existem lugares em que o sexo da pessoa é um dos motivos principais de discriminação, sendo as mulheres encaradas como classe inferior.

Para acabar com essas discriminações, a legislação dos direitos humanos têm ajudado a romper algumas barreiras com as leis contra a segregação. A escravidão, embora ainda existente, é ilegal em grande parte do mundo; tribunais têm decidido a favor das reivindicações pelas terras de certos povos indígenas, e leis contra a discriminação racial são hoje um fato.

Assim as leis contra a discriminação deram alento a algumas classes desfavorecidas, dando a esses pobres miseráveis alguma esperança, de que haverá um meio de amenizar essas distinções.

(A₁₃)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO DON VITAL
PROFESSOR: P 4

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 14

A violência no Brasil

Assistimos com freqüência a uma onda de crimes que aterroriza os brasileiros. Essa onda de crimes tais como o assassinato de Celso Daniel e o seqüestro de Washinton Olivetto em São Paulo, ocorre devido à falta de melhoria nos setores educacional e econômico.

O Brasil apresenta a décima economia da atualidade, mas esconde a degradante situação de pobreza em que se encontra a classe mais baixa da população. Isso porque há poucos investimentos em prol desse segmento da sociedade no sentido de atraí-la para o hábito da leitura. Além disso houve um estudo realizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Escolar entre trinta e dois países e o nosso obteve o pior índice de aproveitamento com relação aos demais. O Brasil vem perdendo essa batalha social porque não existe o engajamento da sociedade e dos dirigentes, a não ser em palavras, mas nunca com ações ou obras.

Os acontecimentos ilícitos que presencia esta nação tão sofrida pela violência são seqüelas causadas pela má utilização dos recursos públicos pagos por nós brasileiros por meio de impostos.

(A₁₄)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO DON VITAL
PROFESSOR: P 4

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 15

Um país cheio de injustiça

Vivemos no Brasil marcados por várias injustiças sociais. Todos reconhecem que essa realidade é cruel.

A ausência de políticas sociais é a causa de termos um país cheio de injustiças, quase metade da população é obrigada a tocar a vida com um salário mínimo. O que falta no nosso país é dar mais atenção e respeito aos excluídos da sociedade. Para isso acontecer nós devemos eleger políticos com compromisso com o povo e não aqueles que só querem roubar.

Devemos tirar nossas dúvidas em quem queremos para nos comandar ou nós vamos estar a mercê de nossa própria sorte. Vivemos num país que se contenta com certas besteiras, vem um faz uma coisa aqui e está tudo bem devemos nos humilhar cada vez mais e nos contentarmos com a realidade que estamos vivendo, devemos cobrar mais ação, devemos lembrar que os programas sociais existem mas são incapazes de atender toda a população,

A violência está se arrastando em nosso estado, somos primeiro lugar no item homicídios, o governo diz que não é, a realidade é que somos primeiro, ou não será? Não adianta botar mais policiais nas ruas, devemos cobrar políticas sociais que gerem emprego, esse é o caminho mais curto para darmos a volta por cima. O povo está sofrendo, a realidade é outra que a televisão mostra. O que aparece na TV é um terço do que temos de pior. Tem muita coisa para ser feita em nosso país.

Tem muito dinheiro na mão de poucos, e quase nada no bolso de muita gente.

(A₁₅)

LEVANTAMENTO DE DADOS SOBRE O ENSINO DA PRODUÇÃO DE
DISSERTAÇÕES NA ESCOLA
PESQUISADORA: EDNA GUEDES
ESCOLA: COLÉGIO DON VITAL
PROFESSOR: P 4

DISSERTAÇÃO DO ALUNO 16

Desigualdade social

A desigualdade social no país e no mundo ainda é muito grande. Por causa dela, as pessoas ofendem umas as outras por se acharem no direito de dizer e fazer o que quiser, por causa da cor da pele ou da situação financeira.

Essas pessoas precisam entender que a cor de pele não revela a cor da alma, e ter uma vida financeira boa não é ter uma vida feliz.

Maneiras para acabar com desigualdade econômica não é fácil, parece mas não é, porque não se acha um bom governador ali na esquina. Já a racial depende de cada uma das pessoas esquecer o tempo da escravidão e entender que somos todos filhos de Deus, independente de qualquer coisa material.

Enquanto existir qualquer tipo de desigualdade principalmente social, que é um dos principais motivos das sociedades se desentenderem como os que foram citados, o mundo não vai evoluir de forma alguma, e as pessoas vão continuar a se autodestruir por coisas que não valem a pena.

Desigualdade só tem jeito se você não fizer questão de ser igual.

(A₁₆)

www.ufpe.br/pgletras