



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

Marta Aparecida Broietti Henrique

Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção
escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica

São José do Rio Preto
2019

Marta Aparecida Broietti Henrique

Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a produção
escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Bolsista CNPq – Proc. 140777/2015-6.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli

São José do Rio Preto
2019

H519s Henrique, Marta Aparecida Broietti

Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia : a produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica / Marta Aparecida Broietti Henrique. -- São José do Rio Preto, 2019

389 f. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Lília Santos Abreu-Tardelli

1. Língua materna. 2. Ensino. 3. produção textual. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**Sequências Didáticas para o argumentar em curso de Pedagogia: a
produção escrita da crônica argumentativa e da resenha crítica**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: Financiadora: Bolsista CNPq –
Proc. 140777/2015-6.

Comissão Examinadora

Membros titulares

Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Solange Aranha
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Gláís Sales Cordeiro
UNIGE – Universidade de Genebra

Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno
Universidade São Francisco

Membros suplentes

Prof.^a Dr.^a Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Câmpus São José do Rio Preto

Prof. Dr.-. Odilon Fleury Curado
UNESP – Câmpus Assis

Prof.^a Dr.^a Carla Messias Silva-Hardmeyer
UNIGE – Universidade de Genebra

São José do Rio Preto
22 de fevereiro de 2019

Dedico este trabalho:
ao Murilo, ao Vinícius e ao Denilson;
À minha mãe e ao meu pai, meus exemplos;
(*in memoriam*) ao Marcos, sempre comigo, ao Pedro e à Vilma.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Lília Santos Abreu-Tardelli, pelo acolhimento e pela disposição para orientação ao longo da caminhada, com dedicação, compartilhando todo o seu conhecimento comigo e com todo o grupo de pesquisa.

Ao CNPq, pela bolsa concedida (Proc. 140777/2015-6), fundamental para a realização deste trabalho.

À minha família, meu marido, meus filhos, meus pais, pelo carinho e incondicional apoio durante todo o trabalho.

Aos professores que aceitaram fazer parte da comissão examinadora, Prof.^a Dr.^a Glaís Sales Cordeiro, Prof.^a Dr.^a Solange Aranha, Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, Prof. Dr. Douglas Consolo, Prof. Dr. Odilon Fleury Curado, Prof.^a Dr.^a Susi Cavalari, Prof.^a Dr.^a Carla Messias Silva-Hardmeyer, pelas valiosas contribuições.

Às professoras Prof.^a Dr.^a Glaís Sales Cordeiro e Prof.^a Dr.^a Solange Aranha, pelas contribuições durante a avaliação do relatório de qualificação.

À professora Prof.^a Dr.^a Luzia Bueno, pelo debate durante o SELIN.

Aos professores do programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos da UNESP-IBILCE, pelo conhecimento compartilhado durante as disciplinas.

Aos professores Joaquim Dolz, Kátia Gomes Diolinda, Carla Messias Silva-Hardmeyer, Janette Friedrich e Dora Riestra, pelas interlocuções preliminares com meu trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Luciane Tenani, pela atenção e pelas orientações durante o trabalho de Qualificação Especial.

À amiga que conquistei durante o processo e também pela revisão, Neuraci e ao Renan pela amizade e pelo *abstract*.

Aos colegas do grupo ALTER-FIP, Angélica, Kelli, Renan, Juliana e Letícia, pelo apoio e pelas contribuições diversas durante todo o trabalho.

À instituição de ensino superior em que a pesquisa foi aplicada em sua totalidade, incluindo direção, coordenação, corpo docente e principalmente às alunas do curso de Pedagogia, por permitirem a realização deste estudo.

À Fernanda Barcaro Batalhoti, pelo apoio durante a aplicação do projeto.

Aos funcionários da seção de pós-graduação e da biblioteca da UNESP-IBILCE, pelos esforços em prestar informações e pelas buscas de material.

“O Brasil deveria considerar as escolas como lugares privilegiados para o futuro de toda a comunidade. Pensar mais nas condições de trabalho dos professores e evitar as aulas sobrecarregadas. O letramento certamente é importante para o desenvolvimento econômico, mas supera os aspetos puramente econômicos. É importante para o desenvolvimento cultural e humano. A escrita é uma ferramenta que transforma as pessoas.” (Joaquim Dolz, entrevista, 2017, p. 364. Entrevistadores: Braz, Araújo e Lenhardt).

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é compreender a progressão no desenvolvimento das práticas de escrita em língua materna de gêneros argumentativos a partir do ensino sistematizado em um projeto composto por duas sequências didáticas (ferramentas de ensino-aprendizagem que consistem em um conjunto de atividades organizadas para a produção de gêneros textuais) voltadas para a tipologia do argumentar. Com esse objetivo, o trabalho almeja defender a tese de que é possível ampliar a capacidade de argumentar com base em um projeto construído em torno de diferentes gêneros (neste caso, a crônica argumentativa e a resenha crítica), organizado em um conjunto de atividades elaboradas para desenvolver práticas de linguagem, com vistas aos alunos de um curso de ensino superior em Pedagogia. A pesquisa, fundamentada em princípios teóricos e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e dos estudos da Didática de Línguas do grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), mostra a mobilização das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva) nas produções escritas resultantes de um processo de aplicação da sequência didática, norteadas pelo contexto de produção, pela infraestrutura e pelos mecanismos de textualização e enunciativos da crônica argumentativa e da resenha crítica. Nesse sentido, o estudo retrata o processo de desenvolvimento da escrita em contexto acadêmico, buscando discutir os avanços alcançados e as dificuldades apresentadas nas práticas de escrita resultantes do trabalho realizado em sala de aula. O trabalho faz uso da metodologia da pesquisa-ação, com a aplicação da ferramenta didática pela professora-pesquisadora em uma turma de 20 vinte alunas, durante os meses de agosto a novembro de 2017. O *corpus* deste estudo é composto por 20 produções textuais de cinco alunas: duas crônicas argumentativas (produção inicial e final) e duas resenhas críticas (versão inicial e final) de cada aprendiz. As análises dos textos das alunas mostram que, comparando as produções iniciais e as finais, o conjunto de atividades favorece progressão da capacidade de produzir textos argumentativos escritos. Apesar do progresso, o estudo aponta que ainda existem vários desafios frente às dificuldades dos alunos do ensino superior quanto ao domínio de gêneros argumentativos escritos, em especial, ao domínio da argumentação, das operações linguísticas e da prática de leitura e de escrita enquanto um processo.

Palavras-chave: sequência didática, argumentação, produção escrita, crônica argumentativa, resenha crítica

ABSTRACT

The main aim of this study is to understand the progression in the development of first-language writing practices of argumentative genres, resulted from the teaching that was systematized in a project consisting of two didactic sequences (teaching and learning tools that consist of a set of activities organized for the production of textual genres) with a focus on the argumentative typology. With that aim, this study seeks to support the thesis that it is possible to expand the capacity of producing argumentative texts by carrying out a project designed for different genres (in this case, the argumentative *crônica* and the critical review), organized in a set of activities created to develop language practices, with a focus on undergraduate students in Pedagogy at a private institution. This research, conducted according to the theoretical and methodological principles of the Socio-discursive Interactionism (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) and the studies by the Geneva group of Didactics of Languages (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), shows the mobilization of language capacities (action, discursive and socio-discursive) in the writing productions resulted from the process of applying a didactic sequence, planned according to the production context, the infra-structure and the textualizing and enunciative mechanisms of the argumentative *crônica* and the critical review. In this sense, this study shows the process of the development in writing in an academic context, with the aim of discussing the progress reached and the difficulties faced in the writing practices that resulted from classwork. The methodology used is the research-action, with the application of the didactic tool by the researcher-professor in a group of twenty students, from August to November in 2017. The *corpus* of this study consists of twenty textual productions written by five students: two argumentative *crônicas* (first and final productions) and two critical reviews (first and final versions) by each learner. The analyses of the texts show that, by comparing the first and final productions, the set of activities contributes to the development of the capacity of writing argumentative texts that are more effective. Despite the progress, the study points that there is still a great number of difficulties faced by undergraduate students regarding the mastering of written genres, especially concerning the linguistic operations and the reading and writing practices as a process.

Key-words: didactic sequence, argumentation, written production, argumentative *crônica*, critical review

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Contexto de produção	39
Figura 2: Tipos de discurso	42
Figura 3: Mecanismos de textualização	48
Figura 4: Sequência Didática	58
Figura 5: Proposta de reestruturação do modelo de SD	59
Figura 6: As capacidades de linguagem e o folhado textual	60
Figura 7: Operações de linguagem e etapas de análise	61
Figura 8: Critérios para a validade do modelo didático	63
Figura 9: As operações da produção textual	74
Figura 10: Forma básica de exposição dos argumentos	85
Figura 11: Forma ampliada de exposição dos argumentos	86
Figura 12: Forma ilustrada de exposição dos argumentos	87
Figura 13: Folhado Textual e as condições de produção de ação de linguagem da crônica argumentativa	125
Figura 14: Folhado Textual e as condições de produção de ação de linguagem da resenha crítica	134
Figura 15: Proposta da produção inicial da crônica argumentativa	143
Figura 16: Esquema final do projeto das SD	150
Figura 17: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A1	160
Figura 18: Plano global da produção final da resenha crítica de A1	174
Figura 19: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A1	183
Figura 20: Plano global da produção final da resenha crítica de A2	196
Figura 21: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A3	209
Figura 22: Plano global da produção final da resenha crítica de A3	220
Figura 23: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A4	229
Figura 24: Plano global da produção final da resenha crítica de A4.....	241
Figura 25: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A5	251
Figura 26: Plano global da produção final da resenha crítica de A5	265

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Etapas de análise no quadro do ISD	28
Quadro 2: Caracterização dos tipos de discurso	42
Quadro 3: Fases das sequências	46
Quadro 4: Formas referenciais de coesão nominal	49
Quadro 5: Caracterização das vozes	54
Quadro 6: Caracterização das modalizações	54
Quadro 7: Exemplificação dos argumentos fundados na estrutura da realidade	93
Quadro 8: Aproximações entre as perspectivas de Perelman e Olbrecht-tyteca e de Bronckart	95
Quadro 9: Núcleo de estudos do curso de Pedagogia	111
Quadro 10: Exemplos utilizados para a elaboração do MD da crônica argumentativa	117
Quadro 11: Exemplos utilizados para a elaboração do MD da resenha crítica	128
Quadro 12: Projeto final das SD	136
Quadro 13: Seleção de temas e obras dos sujeitos de pesquisa	147
Quadro 14: Operação e análise das capacidades de linguagem	148
Quadro 15: Sequência argumentativa do último parágrafo da produção final resenha crítica de A1	169
Quadro 16: Sequência descritiva do 4º parágrafo da produção final resenha crítica de A1	169
Quadro 17: Sequência descritiva do 10º parágrafo da produção final da resenha crítica de A2	197
Quadro 18: Sequência argumentativa do 14º parágrafo da produção final da resenha crítica de A2	197
Quadro 19: Comparação do final das duas versões da resenha crítica de A2	202
Quadro 20: Sequência descritiva do 7º parágrafo da produção final da resenha crítica de A3.....	221
Quadro 21: Sequência argumentativa do 10º parágrafo da produção final da resenha crítica de A3	221
Quadro 22: Sequência descritiva do 4º parágrafo da produção final da resenha crítica de A4	242
Quadro 23: Sequência argumentativa do 11º parágrafo da produção final da resenha crítica de A4.....	242
Quadro 24: Sequência descritiva do 6º parágrafo produção final da resenha crítica de A5.....	265
Quadro 25: Sequência argumentativa do 14º parágrafo produção final da resenha de A5.....	266

SUMÁRIO

PARTE I: INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	15
PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1 A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PILARES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	26
1.1 Os princípios fundadores do interacionismo sociodiscursivo	26
1.2 O interacionismo sociodiscursivo e o estudo dos gêneros	29
1.3 O modelo de análise do interacionismo sociodiscursivo: níveis de análise	36
1.3.1 O primeiro nível de análise: o contexto de produção	37
1.3.2 O segundo nível de análise: a infraestrutura textual	40
1.3.3 O terceiro e quarto níveis de análise: mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa	48
1.4 O interacionismo sociodiscursivo e o ensino-aprendizagem de produção textual	56
1.4.1 Sequência didática e Modelo Didático	62
1.5 Transposição didática e ferramentas didáticas	66
1.5.1 O papel da escrita: uma prática a ser ensinada	69
1.6 A produção de gêneros escritos na sala de aula	71
2 A ARGUMENTAÇÃO E A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	76
2.1 A argumentação: princípios fundadores	78
2.2 Breve histórico dos estudos da argumentação	81
2.3 O quadro teórico-metodológico de Bronckart e os estudos da argumentação	83
2.3.1 O quadro de Bronckart e o modelo de Toulmin	84
2.3.2 O quadro de Bronckart e a perspectiva de Perelman e Olbrecht-tyteca	89
2.3.3 O quadro de Bronckart e a perspectiva de Ducrot	96
2.3.4 Os estudos da argumentação, o interacionismo sociodiscursivo e a engenharia didática	100
PARTE III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	104
3 DELINEAMENTO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	105
3.1 O método de pesquisa	105
3.2 O contexto da pesquisa: a instituição, o curso, a disciplina e o projeto	108
3.3 A escolha dos gêneros para o projeto da turma	110
3.3.1 A crônica argumentativa e a resenha crítica no ensino superior	112
3.4 O Modelo didático dos gêneros crônica argumentativa e resenha crítica	115
3.4.1 Síntese do modelo didático da crônica argumentativa	116

3.4.2 Síntese do modelo didático da resenha crítica	126
3.5 Procedimentos para a elaboração do projeto da turma	135
3.5.1 Descrição do projeto	136
3.6 Os sujeitos de pesquisa	145
3.7 Critérios de análise das produções	147
PARTE IV: ANÁLISE DOS DADOS	151
4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS ALUNAS	152
4.1 Contexto das produções textuais das alunas	152
4.2 Análise das produções de A1	154
4.2.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A1	154
4.2.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A1	158
4.2.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A1	165
4.2.4 Análise da produção final da resenha crítica de A1	171
4.3 Análise das produções de A2	178
4.3.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A2	178
4.3.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A2	182
4.3.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A2.....	187
4.3.4 Análise da produção final da resenha crítica de A2	193
4.4 Análise das produções de A3	204
4.4.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A3	204
4.4.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A3	208
4.4.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A3	212
4.4.4 Análise da produção final da resenha crítica de A3.....	217
4.5 Análise das produções de A4	224
4.5.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A4	224
4.5.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A4	228
4.5.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A4	233
4.5.4 Análise da produção final da resenha crítica de A 4.....	238
4.6 Análise das produções de A5	245
4.6.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A5	245
4.6.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A5.....	249
4.6.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A5	255
4.6.4 Análise da produção final da resenha crítica de A5	262
4.7 Da crônica argumentativa à resenha crítica: uma questão de progressão na produção de linguagem	271
PARTE IV: CONSIDERAÇÕES FINAIS	279
REFERÊNCIAS	290
APÊNDICE: PROJETO ARGUMENTAÇÃO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA	300

PARTE I: INTRODUÇÃO, JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

“[...] escrever não é um meio para chegar em algum lugar, mas a própria construção do lugar na proporção de um tijolo, dizendo com simplicidade. Não conseguimos escapar da linguagem, nossa alma visível.” (Cristóvão Tezza, 2016)

Há vinte anos a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) consistiu em um marco para todo o sistema de ensino brasileiro, em especial, para as disciplinas referentes à linguagem, uma vez que fica oficialmente estabelecido que o processo de ensino-aprendizagem deve partir do texto e que todo texto pertence a um gênero. Duas décadas depois, professores e pesquisadores ainda se debruçam sobre como as perspectivas assumidas no documento (as mudanças dos alunos frente à necessidade de desenvolver as práticas de linguagem esperadas em cada nível de ensino) têm sido incorporadas pelas práticas de sala de aula e como isso efetivamente tem contribuído para a produção de gêneros de textos orais e escritos.

Diante dessa situação, o presente estudo se soma a outros que procuram discutir o desenvolvimento das práticas de ensino de escrita em língua materna com base em gêneros de texto.

Este trabalho¹ se apoia no princípio de que é necessário criar condições de ensino-aprendizagem para que o aluno possa, em todo nível de ensino, ampliar sua produção textual. Consideramos que o desenvolvimento do aluno deve ser precedido por um trabalho sistemático, cujo objetivo seja ampliar as *capacidades de linguagem*² dos alunos. Especificamente, o *corpus* de análise desta pesquisa foi coletado pela autora deste trabalho, enquanto professora de uma turma, de uma disciplina de um curso de Pedagogia de instituição do Estado de São Paulo.

Esta pesquisa sustenta-se nas perspectivas da Escola de Genebra, em especial, de Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004)³, que produzem estudos referentes aos princípios e aos métodos de ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita da didática de línguas. Esses trabalhos, por sua vez, estão fundamentados teoricamente no interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) criado por Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008) para tratar da constituição do gênero e do desenvolvimento humano por meio da linguagem.

Este trabalho está baseado no princípio defendido por Bronckart de que o ser humano se comunica por meio da apropriação de formas tipificadamente estruturadas que são os chamados gêneros textuais, estes estão associados aos meios sociais e às situações em que se encontram. Nesse sentido, o objetivo do ensino é desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos por meio da aprendizagem de gêneros.

¹ Pesquisa submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição (CAAE: 57625816.6.0000.5466). Data da aprovação pelo CEP: 19/09/2016.

² São as aptidões exigidas e mobilizadas para a realização de um texto. Este conceito será esclarecido na seção 1.4 deste trabalho.

³ Esta é uma obra inicial que divulgou os procedimentos realizados em contexto suíço. Depois disso, diversos trabalhos de brasileiros foram publicados no Brasil sobre pesquisas inspiradas pelo ISD e pelo grupo de Didática de Línguas de Genebra.

O trabalho consiste em elaborar um projeto composto por duas ferramentas didáticas, chamadas por seus idealizadores de Sequência didática⁴ (doravante SD), com o intuito de aplicá-lo em sala de aula e de analisar os produtos resultantes desse processo.

Acreditamos que um projeto de escrita composto por duas SD pode contribuir para o ensino de produção textual escrita com base em dois gêneros, cuja capacidade dominante seja a de argumentar: a crônica argumentativa e a resenha crítica, sendo também a tipologia predominante. A produção desses dois gêneros está relacionada ao desenvolvimento de um projeto real de uma turma do curso de Pedagogia, visando à elaboração de textos para a revista acadêmica da instituição onde ocorre a pesquisa. Além disso, atende aos requisitos da disciplina em que se realiza o projeto, uma vez que sua ementa prescreve o trabalho de leitura e de produção de textos acadêmicos e argumentativos.

Desse modo, tendo em mente que trataremos da elaboração de textos argumentativos, serão também abordados aqui estudos sobre a argumentação, como os de Ducrot (2009, 1987), Perelman e Obrechts-Tyteca (1996), Toulmin (2001), Barthes (2001), Breton (2003), Abreu (2003), Plantin (2008), Cabral (2011), Fiorin (2015), Ferreira (2015), Koch e Elias (2016), entre outros. Esses autores nos ajudam a reconhecer diferentes aspectos que constroem o processo argumentativo e de que forma esses aspectos precisam integrar as atividades de ensino-aprendizagem de gêneros de textos da ordem do argumentar. A incorporação de diferentes estudos sobre a argumentação é necessária para o reconhecimento do que a literatura apresenta sobre o tema, para que o próprio pesquisador se prepare para a produção da ferramenta e para o trabalho em sala de aula⁵. O próprio criador do ISD faz uso de teorias ou noções vindas de outras perspectivas teóricas em suas análises, bem como Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) orientam aos que produzirão ou aplicarão SD a buscarem informações sobre os aspectos tipológicos e linguísticos que caracterizam os gêneros.

Duas razões principais motivaram-me para desenvolver este estudo. A primeira conta o fato de que em minha dissertação de mestrado (HENRIQUE, 2005) descrevi como os recursos argumentativos são empregados no texto jornalístico. Em uma abordagem textual, busquei evidenciar quais mecanismos linguísticos mostram a posição do enunciador do texto e a atuação desses elementos na língua. Naquele momento, identifiquei que enunciadores experientes, jornalistas, são capazes de escrever utilizando uma forma de linguagem altamente persuasiva.

⁴ O conceito de *sequência didática* será apresentado na seção 1.4

⁵ Dolz, Schneuwly e De Pietro (2004) já apontaram a necessidade de realizar um estudo amplo, contemplando diferentes perspectivas sobre a argumentação ao se produzir uma SD e para o desenvolvimento de atividades em sala de aula.

A segunda razão está associada à percepção de que a minha pesquisa precisava avançar para a questão do ensino, uma vez que em minha atividade profissional estava sempre procurando formas de desenvolver projetos pedagógicos para a produção de textos, principalmente argumentativos. Voltei-me, então, para o entendimento da constituição de um texto argumentativo do ponto de vista de sua aprendizagem e de sua elaboração. Aliado a isso, está meu ingresso na docência do ensino superior em uma instituição privada de ensino. Logo após terminar o mestrado, comecei a trabalhar com disciplinas de língua portuguesa e de leitura e produção de textos em diversos cursos⁶, conforme a disponibilidade e a necessidade da instituição. Inquietava-me o fato de os alunos apresentarem grande dificuldade para produzir textos argumentativos coerentes e persuasivos ainda na faculdade. A ideia de começar o estudo de doutorado surgiu justamente de minha experiência como docente da instituição onde ocorre a pesquisa e das dificuldades demonstradas nas produções textuais escritas de textos argumentativos dos alunos. Esse foi o mote inicial para a busca de um aporte teórico e também de uma forma de atuar que fosse capaz de promover a evolução da capacidade escrita de argumentar no domínio acadêmico.

A partir disso, passei a procurar abordagens, estratégias e metodologias que pudessem ajudar a desenvolver práticas pedagógicas cuja função fosse eficaz no processo didático de produção de texto, em especial, os argumentativos. Até que, pelas relações com o coletivo de trabalho, conheci o aporte de Jean-Paul Bronckart e também de autores da Didática de Línguas de Genebra.

Iniciei, dessa forma, um estudo individual sobre trabalhos cujo foco era uma maneira eficiente de mediar o processo de ensino-aprendizagem de produção textual. Cheguei a um conjunto de atividades sistematizadas: a sequência didática (SD). Trata-se de um procedimento que objetiva promover o desenvolvimento progressivo da produção textual a partir de um gênero textual em uma série de etapas, a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e uma produção final (DOLZ, NOVERRAZ, SHNEUWLY, 2004).

Frente às necessidades, procurei um programa de pós-graduação que ofertasse a possibilidade de trabalhar com o aporte do interacionismo sociodiscursivo e sua vertente didática. Dessa forma, cheguei ao programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp de São José do Rio Preto, em especial, à linha de Ensino-aprendizagem de línguas e à professora Lília Santos Abreu-Tardelli, orientadora deste trabalho.

⁶ (Letras, Direito, Turismo, Secretariado Executivo, Administração, Ciências Contábeis)

Assim, com base no procedimento desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Genebra, consideramos⁷ que o estudo se justifica pela necessidade de apontar possibilidades de atuação docente quanto ao ensino de produção escrita. Nossa experiência durante mais de dez anos trabalhando na mesma instituição tem nos mostrado que os alunos recém-chegados ao ensino superior onde realizamos a pesquisa passam por um período de adaptação, já que devem se adequar às exigências da nova etapa de estudo. Esses estudantes precisam aprender a escrever com vistas a produzir textos que circulem justamente nos meios acadêmicos e científicos.

Os problemas nas produções de textos, observados em exames nacionais e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos⁸ (PISA) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁹, apontam para a dificuldade que os alunos brasileiros de modo geral apresentam em atividades de leitura e de produção de textos. Os resultados dessas provas têm mostrado que o aluno conclui a educação básica (Ensino Fundamental e Médio) e inicia o Ensino Superior com problemas relativos ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Tais dificuldades muitas vezes não são sanadas durante os anos de faculdade. Isso pode ser verificado também no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), usado para medir a qualidade do Ensino Superior.

Essas avaliações se juntam a outros fatores que permitem avaliar se os alunos podem desenvolver a capacidade de articular a linguagem de forma coerente. Também não se deve pensar nesses recursos avaliadores como o fim do trabalho, mas como um dos instrumentos de avaliação do processo. Os resultados dos exames podem ajudar no diagnóstico do problema e na proposição de ações práticas, com vistas a melhorar a qualidade de ensino, principalmente quando se trata de atividades essenciais para a formação escolar, incluindo aí as etapas do ensino básico brasileiro, como é o caso de leitura e de produção de textos.

Sendo assim, este estudo propõe-se a estudar uma prática pedagógica direcionada para os alunos do curso de Pedagogia de uma instituição privada de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Os alunos voluntariamente¹⁰ permitiram o uso de seus textos para fins da análise de pesquisa, voltada diretamente para a prática de produção de gêneros argumentativos escritos.

⁷ A partir de agora, utilizaremos a primeira pessoa do plural para nos referir ao trabalho por entender que se trata de uma pesquisa que conta com a coletividade.

⁸ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) consiste em uma avaliação comparada, feita por amostragem com alunos a partir do 7º ano do ensino fundamental em vários países. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 08 jan. 2019.

⁹ Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) avalia o desempenho dos alunos ao final da educação básica brasileira.

¹⁰ Seguindo as normas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), os alunos, voluntários nesta pesquisa, cederam suas produções, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nossa proposta vai ao encontro dos documentos que prescrevem a formação em nível superior de Pedagogia no Brasil, como: *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia* (2006) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica* (2015), bem como o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC) onde é realizada a pesquisa, levando-se em conta ainda a disciplina do quarto semestre do curso (*Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos*) que preconiza um trabalho voltado para o desenvolvimento do texto “dissertativo/argumentativo”.

Diversas pesquisas têm sido realizadas para comprovar a validade da sequência didática como ferramenta de ensino-aprendizagem de linguagem no contexto brasileiro em diferentes segmentos do ensino (Fundamental e Médio) direcionadas para língua materna e também língua estrangeira. Dentre elas, é possível citar Barreto Freire (2007), Vieira (2007), Petreche (2008), Moraes (2010), Carvalho (2011), Aguiar (2011), Lanferdini (2012), Stutz (2012), Toledo (2013), Anêz-Oliveira (2014). Além desses, é possível destacar trabalhos que tratam especificamente do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos do nível superior ao se trabalhar com a produção de textos e formação dos alunos por meio de modelos didáticos de gêneros e SD, como em Nascimento (2010), Hila (2011), Moretto (2014) e Vignolli (2016). Mais especificamente, identificamos quatro trabalhos próximos a esta pesquisa: o de Cristóvão (2001), Gonçalves (2007), Beato-Canato (2009) e Barros (2012). Assim como este trabalho, essas quatro teses fazem uso especificamente de ferramentas didáticas¹¹ (modelos didáticos, sequências didáticas, grades de avaliação) para avaliar como tais ferramentas podem atuar no processo de ensino-aprendizagem das práticas de linguagem dos alunos.

Cristóvão (2001), em sua tese, pesquisa a relevância do uso no modelo didático como um instrumento de avaliação de um material didático voltado para o desenvolvimento de práticas de leitura em língua estrangeira. A autora conclui que o modelo didático de um gênero é um dispositivo essencial para a produção e avaliação de materiais didáticos voltados para os gêneros.

Já Gonçalves (2007) defende, em seu trabalho de doutorado, a utilização de um dispositivo didático denominado de “lista controle” ou “grade de avaliação” para trabalhar com a produção de texto em sala de aula. A ferramenta consiste em um conjunto de propriedades de um gênero apresentados ao escritor que permite a ele mesmo verificar a adequação de sua

¹¹ Alguns autores utilizam o termo dispositivo didático como sinônimo de ferramenta didática (DOLZ, GAGNO, 2015).

produção. Segundo o pesquisador, o dispositivo pode ser de grande valia no processo de reescrita visando o domínio do gênero. A partir do trabalho com sequências didáticas para três gêneros (resumo de artigo de opinião, dissertação e resenha crítica), Gonçalves demonstra como as grades de avaliação podem contribuir para o desenvolvimento da escrita de alunos no Ensino Médio em língua materna. O estudo mostra que intervenções realizadas, por meio do dispositivo didático com vistas para a reescrita, conduzem para uma melhora evidente do aluno em relação às capacidades de linguagem.

A tese de Beato-Canato (2009), por sua vez, apresenta como um projeto de correspondências, com base em carta de apresentação e carta-resposta entre alunos de países diferentes (Brasil e Estados Unidos), pode contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira. Nessa pesquisa, a autora mostra tanto a realização quanto o engajamento de aprendizes do Ensino Fundamental II, de uma escola pública durante o processo, como também a análise do produto: as produções finais que resultaram do trabalho com a SD.

Barros (2012) demonstra em seu estudo de doutorado a validação da SD para o desenvolvimento de uma SD (instrumento/dispositivo didático), realizada em uma escola pública com alunos do Ensino Fundamental II. A tese investiga o processo de transposição didática a partir de três elementos: o dispositivo (SD), o aluno envolvido e o agir do professor. A pesquisadora conclui que a SD é de fato um “ótimo” dispositivo didático para mobilizar práticas de escrita em língua materna e insiste que na formação continuada do professor deveria haver desenvolvimento de instrumentos para que pudesse este ser capaz de trabalhar a partir dessa metodologia com os aprendizes.

Esses trabalhos utilizam as ferramentas (modelo didático e sequências didáticas) como instrumentos para desenvolver a capacidade dos alunos da educação básica geral. Tais estudos nos ajudaram a entender percursos já realizados, como os fundamentos de construção das ferramentas e a sua aplicação em sala de aula. Além disso, apresentam resultados bastante favoráveis para o trabalho com a SD. Contudo, diferentemente deles, nossa proposta visa ao aluno de um curso em particular do ensino superior tendo em mente o desenvolvimento específico da capacidade de argumentar.

Precisamos também dizer que existem materiais construídos para os alunos universitários com vistas à leitura e produção de textos em diferentes abordagens. Destacamos, por exemplo, dentro da perspectiva do ISD, a série Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (*Resumo*, 2005; *Resenha*, 2005, *Planejar*

Gêneros Acadêmicos, 2005; *Trabalhos de Pesquisa*, 2007), publicada pela Editora Parábola. Essa coleção traz sequências didáticas voltadas para gêneros acadêmicos de uma forma geral, sem destinação de um curso específico.

Dentro dessa linha de raciocínio, convém ressaltar que este estudo faz parte de um conjunto de trabalhos que foi desenvolvido primeiramente no Brasil por outro grupo maior de pesquisa, intitulado *Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações* (Grupo ALTER). Esse grupo foi fundado e liderado por Anna Rachel Machado e constituído por pesquisadores da PUC-SP e contribuiu para difundir as perspectivas teóricas e metodológicas do ISD no Brasil. As pesquisas do Grupo ALTER se inscrevem dentro do campo da Linguística Aplicada e atuam em duas frentes: primeiro se voltaram para questões de ordem didática, consequentemente transposição didática (estudo de gêneros, elaboração e avaliação de materiais didáticos), análise e avaliação de programas de formação de professores; e outra parte deste mesmo grupo se dedicou a estudos sobre a “(re-)configuração do agir humano nos e pelos textos e, mais especificamente, do agir implicado no trabalho docente” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 31).

Em continuidade ao trabalho desenvolvido pelo ALTER, surgiram vários outros grupos de pesquisa no Brasil. Podemos citar o ALTER/GET¹², o ALTER-AGE¹³, o ALTER-LEGE¹⁴ e o ALTER-FIP (*Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas relações: Formação, Intervenção e Pesquisa*), criado em 20017 e liderado pela professora Lília Santos Abreu-Tardelli e pela vice-líder Carla Messias Ribeiro da Silva-Hardmeyer, com sede na Universidade Estadual Paulista, em São José do Rio Preto, no Estado São Paulo. Este trabalho faz parte deste último grupo, cujas pesquisas desenvolvidas estão relacionadas à formação e ao trabalho docente e às práticas pedagógicas que envolvem a elaboração e análise de materiais didáticos de língua materna e estrangeira.

Com base na perspectiva teórica adotada, o objetivo geral de nosso trabalho é compreender a progressão no desenvolvimento das práticas de escrita em língua materna de gêneros argumentativos a partir do ensino sistematizado em projeto composto por duas sequências didáticas, ferramentas didáticas, voltadas para a tipologia do argumentar.

¹² Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações/ Gêneros textuais, formado em 2008, pela professora Vera Lúcia Lopes Cristóvão.

¹³ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino, criado em 2011, pela professora Eliane Gouvêa Lousada.

¹⁴ Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações – Letramento, Gêneros Textuais e Ensino, criado em 2015, pela professora Luzia Bueno.

Com esse objetivo, o trabalho almeja defender a tese de que é possível ampliar a capacidade de argumentar com base em projeto construído a partir de diferentes gêneros (neste caso, a crônica argumentativa e a resenha crítica), organizado em sequências didáticas, ferramentas elaboradas para desenvolver práticas de linguagem, com vistas aos alunos de um curso de ensino superior em Pedagogia.

Para alcançar o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- avaliar a progressão em relação à adequação (ao destinatário, ao objetivo, ao lugar de circulação do texto) ao contexto de produção da produção inicial e final dos dois gêneros, mobilização da capacidade de ação;
- verificar os avanços em relação à mobilização dos aspectos de infraestrutura textual (plano global, tipo de discurso, sequências) da produção inicial e final dos dois gêneros, mobilização da capacidade discursiva;
- investigar a evolução em relação ao emprego dos mecanismos de textualização e enunciativos, mobilização da capacidade linguístico-discursiva.
- analisar a progressão em relação aos dois gêneros, tendo em mente o modelo de referência;
- verificar como o projeto elaborado a partir da tipologia do argumentar contribuiu para a realização das produções das escritas das aprendizes.

Dessa maneira, este trabalho visa a responder às seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais aspectos (contextuais) os alunos devem mobilizar em suas produções textuais para demonstrar progressão de suas capacidades de ação?
2. Quais elementos textuais as produções devem apresentar para demonstrar mobilização da capacidade discursiva?
3. Quais mecanismos de textualização e enunciativos as produções devem apresentar para evidenciar a capacidade linguístico-discursiva?
4. Quais elementos demonstram que houve a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos em relação às produções iniciais e finais de cada um dos gêneros?
5. Quais aspectos do projeto contribuíram para o desenvolvimento das produções escritas dos aprendizes?

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a primeira parte é composta por duas seções, cuja função é apresentar os pilares teóricos que sustentam o estudo, os estudos que dão sustentação aos trabalhos que se orientam pela abordagem do ISD e também sua vertente

especificamente para o ensino (engenharia didática), bem como a revisão da literatura voltada para a compreensão da argumentação; a segunda parte mostra o delineamento dos procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, neste caso, apresentamos ações desenvolvidas, as atividades foram realizadas para a produção dos textos, as caracterização do contexto de pesquisa e os critérios para a seleção do *corpus*; a terceira parte constitui a parte de análise dos dados, ou seja, a análise das produções dos alunos, verificando a progressão das produções; e por fim evidenciamos nossas conclusões a partir dos pressupostos teóricos e da análise dos dados revelados pelos textos que orientam esta pesquisa.

PARTE II: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“A palavra é tão importante na minha vida que a encaro como algo palpável, ao alcance da mão. Ela é minha matéria-prima, meu sustento, meu lazer e minha salvação. É, sobretudo, meu principal elo com o mundo. A mim ela se apresentou de três formas – a palavra contada, a palavra lida, a palavra escrita –, sempre de uma maneira encantatória, quase sobrenatural.” (Heloisa Seixas, 2013)

1 PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PILARES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os princípios teóricos que nortearam nossas escolhas de pesquisa. Em especial, bases que constituem o interacionismo sociodiscursivo e a didática de línguas dos estudiosos da Universidade de Genebra e dos pesquisadores brasileiros.

1.1 Os princípios fundadores do interacionismo sociodiscursivo

Os princípios conceituais e metodológicos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) consistem na tese de que a linguagem é essencial para o desenvolvimento do ser humano. Ela é entendida como um processo de interação social, responsável por mediar a relação entre o homem e o ambiente em que vive. Assim, consideramos que a linguagem é responsável pela realização das interações em situações socioculturais concretas.

O ISD consiste em uma abordagem epistemológica que se fundamenta a partir de bases interacionistas e propõe um programa conceitual e metodológico para entender o processo de desenvolvimento humano. O ISD tem como seu criador Jean-Paul Bronckart, que realiza suas pesquisas nas instituições europeias, em especial, na Universidade de Genebra¹⁵. As pesquisas genebrinas estão associadas a questões referentes ao entendimento das diferentes relações sociais e históricas do ser humano a partir da constituição do agir comunicativo. O agir comunicativo socialmente constituído é capaz de apresentar como as interações se configuram nas diferentes situações languageiras. Isso porque a evolução da espécie humana permitiu que as línguas se constituíssem a partir das “negociações de uso”, ou seja, com base em um processo de colaboração de um determinado grupo. Disso resultou o nascimento dos signos (BRONCKART, 2006, p. 247).

¹⁵ Bronckart (2008) mostra que o grupo *Langage, Action, Formation* (LAF) foi, desde os anos 2000, responsável por várias pesquisas sobre a natureza do agir humano por meio da linguagem. Segundo o autor, este grupo desenvolveu pesquisas em colaboração com grupos de pesquisas da França, como o CNAM (coordenado por Yves Clot), o grupo ALTER (coordenado por Anna Rachel Machado), do Brasil, e um subgrupo no Canadá – Centro Internacional de Pesquisa em Planificação Linguística da Universidade de Laval (coordenado por D. Vincent). O LAF não existe mais. Atualmente, em ambiente virtual da UNIGE, encontramos referência a outro grupo em atividade – o GRAFE (*Le Groupe de recherche pour l'analyse du français enseigné*), composto por cinco equipes lideradas por Joaquim Dolz e Ecaterina Bulea-Bronckart. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/grafe/>. Acesso em 07 de jan. 2019.

Nesse sentido, para compreender o agir comunicativo humano, Bronckart, ao elaborar seu quadro teórico e metodológico, alicerça as bases epistemológica do ISD em várias perspectivas da Filosofia, das Ciências Sociais, da Psicologia e da Linguística. Dentre essas, podemos destacar a vigotiskiana sobre o desenvolvimento humano, a das ações comunicativas de Jürgen Habermas e do dialogismo de Volochinov. Bronckart (1999, 2006, 2008) postula que o ISD consiste em uma abordagem, cuja ideia central está em demonstrar que o desenvolvimento humano é fruto das relações sociais e históricas, que se processam por meio da linguagem enquanto instrumento de mediação semiótica.

O quadro teórico do ISD tem sua fonte em três “grandes temas” (BRONCKART, 2008, p. 109-111):

- I. O primeiro diz respeito ao fato de o desenvolvimento humano estar associado a uma “evolução do universo material”, por isso compartilha da ideia do materialismo (o universo é composto pelas realidades materiais), pelo monismo, (baseado em Spinoza, princípio que defende unicidade em relação aos objetos físicos e psíquicos) e evolucionismo (processo em que os objetos inertes e vivos constroem uma organização, cujas etapas da evolução se associam “às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo”) (op. cit. p. 109).
- II. A segunda questão é a de que a evolução humana precisa ser assimilada em relação a uma “perspectiva dialética e histórica”, levando em consideração que as potencialidades biológicas humanas permitem a realização de atividades coletivas pelo uso de instrumentos que deram origem às “produções languageiras”, que consequentemente fizeram surgir as diferentes organizações sociais e culturais.
- III. A terceira ideia está relacionada ao fato de que é preciso compreender o homem a partir de “suas capacidades em uma perspectiva genealógica” (ibidem, p. 110), isto é, a compreensão de que o homem é construído geneticamente e modificado pelas relações sócio-históricas, pelas condições de se constituir em sociedade.

Essas três noções resumidamente inspiram os trabalhos realizados a partir do quadro teórico do ISD e se associam a um método de análise, que é composto por três etapas, conforme Bronckart (2008), são elas: em primeiro lugar, análise dos pré-construídos; em segundo lugar, dos processos de “mediação sociossemióticos” e, por último, analisa o impacto dessa mediação nas pessoas. O quadro abaixo sintetiza a forma como os estudos podem se organizar:

Quadro 1: Etapas de análise no quadro do ISD

NÍVEIS DE PESQUISAS DO ISD	ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1. <i>Análise dos elementos específicos do ambiente humano específico = dos pré-construídos</i> Incorre em quatro elementos principais: atividades coletivas, formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento.	i) <i>Atividades coletivas</i>: relativas à sobrevivência humana, são organizadas e realizadas por atividades linguageiras; ii) <i>Formações sociais</i>: modos de organização de atividades concretas, dão origem às normas reguladoras da sociedade. iii) <i>Textos</i>: unidades comunicativas globais que se manifestam em diversos gêneros, que adequam a uma necessidade da situação de linguagem. iv) <i>Mundos formais</i>: resultam das “operações de descontextualização e de generalização”, são conhecimentos obtidos pelas representações dos mundos objetivo, social e subjetivo propostos por Habermas.
2. <i>Análise dos processos de mediação e de formação</i> Envolve a análise de processo de transmissão e re-produção dos pré-construídos (conhecimentos armazenados na memória provenientes de outros discursos). São três os grupos de formação: processo de educação informal, formal, transação social.	i) <i>Processo informal</i>: refere-se à integração entre o adulto e os “recém-chegados ao grupo nas redes dos pré-construídos coletivos, desenvolvendo atividades conjuntas”, inserindo valores e normas sociais por meio da comunicação verbal; ii) <i>Processo formal</i>: refere-se ao processo de educação pelas vias pedagógicas; iii) <i>Processo transação social</i>: desenvolvimento a partir das interações cotidianas por parte de pessoas que possuem um pensamento consciente; está ligado às avaliações e redefinições do conhecimento dos indivíduos a respeito dos pré-construídos coletivos.
3. <i>Análise dos processos de desenvolvimento</i> Está relacionada aos “efeitos que a transmissão dos pré-construídos produz sobre as pessoas” (BRONCKART, 2008, p. 114) e podem se dividir em três campos de pesquisa: condições de emergência do pensamento consciente; condições do desenvolvimento posterior das pessoas e análise dos mecanismos pelos quais as pessoas transformam continuamente os pré-construídos coletivos.	i) A análise das <i>condições de emergência do pensamento consciente</i> envolve: • a interiorização dos signos e estudo dos seus aspectos constituintes (imotivados, arbitrários, discretos e ativos); • as relações predicativas que organizam um sistema de pensamento; • as propriedades dos tipos de discurso (relato interativo, discurso interativo, narração e discurso teórico). ii) A análise das <i>condições do desenvolvimento posterior das pessoas</i>: envolve um estudo do “desenvolvimento do pensamento e das capacidades do agir” (op.cit., p. 116). iii) A análise da permanente <i>transformação dos pré-construídos</i> coletivos, sejam “formatos de atividade coletiva, das organizações e dos valores sociais e das representações organizadas em mundos formais” e também das constituições genéricas e dos tipos de discurso (op. cit, p. 116).

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronckart (2008, p. 111-117)

O quadro mostra de forma sucinta como os estudos se articulam dentro do aporte teórico criado por Bronckart. No primeiro nível, estão os estudos voltados para a elaboração do próprio modelo de análise que deu início ao ISD. Nele, estão as pesquisas realizadas pelo próprio

Bronckart e seus colaboradores de Genebra que investiram esforços para elaborar uma metodologia para analisar os elementos pertencentes aos pré-construídos. Já no segundo, estão pesquisas voltadas para as mediações formativas em sistemas de educação formal, com a elaboração, o uso e a análise de ferramentas didáticas e programas de ensino. Por fim, no terceiro nível estão os estudos cujo objetivo é analisar os processos de desenvolvimento humano, ou seja, a construção de pensamento consciente. Desse quadro, um dado nos parece central: o papel da linguagem no desenvolvimento humano.

Bronckart (1999, p. 31) parte do princípio de que

a espécie humana caracteriza-se, enfim, pela extrema diversidade e complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade. Essa evolução espetacular está indissolivelmente relacionada à emergência de um modo de comunicação particular, a **linguagem**, e essa emergência confere às organizações e atividades humanas uma dimensão particular, que justifica que sejam chamadas de **sociais**, dessa vez, no sentido estrito do termo (negritos do autor).

Para Bronckart (2007, p. 20), a linguagem é um instrumento que permite ao homem compreender, organizar o mundo e nele se situar. Assim, o autor considera que o ISD tem por objetivo apresentar “seu papel central nas orientações” evidenciadas para o desenvolvimento “pelas mediações educativas e/ou formativas”. Assim, a análise das práticas de linguagem deve servir para uma “ciência integrada do humano”. Desse modo, as práticas languageiras situadas que se constituem em textos-discursos que promovem o “desenvolvimento do ser humano” (BRONCKART, 2006). Nessa visão, os pesquisadores do ISD concebem que a linguagem é permeada pelos diversos “níveis de organização do social”, com “um caráter profundamente histórico” (BRONCKART, 1999).

1.2 O interacionismo sociodiscursivo e o estudo dos gêneros

As interações sociais de que o ser humano participa são responsáveis pelo seu agir, e esse “agir” (que um é “agir discursivo”) só ocorre pela linguagem, que, por sua vez, não somente reflete ou exterioriza pensamentos, mas possibilita ao homem o desenvolvimento de suas capacidades em meios sociais. A linguagem humana é composta por línguas naturais cujas relações se articulam entre três sistemas¹⁶: o das atividades sociais, o dos gêneros textuais

¹⁶ Esses sistemas envolvem o folhado textual de Bronckart que, por sua vez, será apresentado ainda na próxima seção.

(marcas de conexão, vozes e modalizações) e o dos tipos de discurso (coesão nominal e verbal) (BRONCKART, 2007, p. 39).

A partir dessa perspectiva do ISD, compreendemos que uma língua natural, organizada em signos, promove a realização de uma atividade languageira, que consiste em uma forma coletiva de elaborar e divulgar as práticas de linguagem. Para que os signos sejam utilizados, eles precisam ser conhecidos e aceitos por uma comunidade específica, seu uso deve ser coletivo para que essas formas sejam convencionadas. Assim, os membros dessa comunidade não somente reconhecem, mas também conseguem representar os signos. A semiotização é, na verdade, uma relação de “interface” das representações individuais e coletivas.

Uma língua natural não é um sistema social ou um fato de linguagem. Consiste em um sistema que articula atividades sociais, a diversificações dos textos em gêneros textuais e valores dos signos (a partir de mecanismos de textualização e de enunciação) e também dos tipos discursivos (BRONCKART, 2007). A língua não está pronta e acabada para ser transmitida como herança de gerações. Ela é um sistema vivo em constante evolução e que necessita da atuação do falante para se realizar.

Bronckart parte da postulação de Volochinov (1929/2017, p. 198), quando diz que a língua não é transmitida de um grupo a outro, isto é, os seres humanos não recebem a língua pronta, mas os indivíduos participam do “fluxo da comunicação discursiva”. A assimilação de uma língua materna por uma criança consiste em um movimento de “inserção gradual” no processo de “comunicação discursiva”.

Com base nos estudos do ISD, entendemos que as línguas se organizam em signos que se realizam em atividades de linguagem enquanto prática coletiva por meio de gêneros de textos, em diversos contextos de produção. Os gêneros de textos constituem formas de mobilizar uma língua natural e uma necessidade humana de produzir diferentes dizeres. Assim, o ser humano criou “modos de fazer” que deram origem ao que denominamos gêneros textuais. Os gêneros são produções verbais que se manifestam em práticas de linguagem oral e escrita ou textos orais e escritos.

Dentro dessa perspectiva, o texto se caracteriza como “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (negrito do autor) (BRONCKART, 1999, p. 71). Os textos são resultados da atividade humana, de suas interações e, portanto, de suas necessidades enquanto parte de um coletivo, “corresponde à unidade de agir languageiro” (BRONCKART, 2008, p. 87).

Os gêneros são formas sociais, as únicas “realidades empiricamente atestáveis da língua” (BRONCKART, 1999, p. 37). O termo empírico aqui é associado à noção de acessível aos sentidos humanos. Na visão do autor, não é possível falar ou escrever senão por meio de um gênero de texto. Podemos dizer que a tese defendida por Bronckart é que os gêneros, de um modo geral, resultantes de processo histórico, social e cultural, consistem em um instrumento semiótico responsável pelo desenvolvimento humano.

A preocupação em estabelecer o conceito de gênero não é recente e remonta a diferentes perspectivas, mas podemos localizar alguns momentos em que esse conceito aparece com maior clareza, como, por exemplo, em Aristóteles e Platão, conforme apontam Dolz e Gagnon (2015). No período da Antiguidade, o estudo dos gêneros estava associado aos “grandes gêneros”, isto é, àquelas formas de comunicação destinadas ao público, tais como as produções literárias (romance, poemas, conto, fábula), jurídicas (leis) e também aquelas de relevância para os debates feitos nas praças públicas da Grécia Antiga. De acordo com os autores, na Idade Média houve uma ampliação na produção literária. No Classicismo e no Renascimento também se ampliou com a evolução da comunicação social, mas é ao final do século XIX, de acordo com os autores, com a evolução da imprensa e reorganização da produção editorial, que as teorias sobre os gêneros se intensificam.

Volóchinov, em *Marxismo e Filosofia da linguagem*, apesar de empregar uma terminologia “flutuante” (BRONCKART, 1999, p. 143), apresenta uma discussão em relação a conceitos de “linguagem, língua, estilo, discurso” e também em relação à definição de gêneros.

Rodrigues (2004, p. 418) afirma que o conceito de gênero, na obra de Volóchinov, pode ser reconhecido a partir de três aspectos, a saber: em relação à “importância dos problemas da filosofia da linguagem para o marxismo em seu conjunto”; ao “problema da natureza real dos fenômenos linguísticos” e também ao “estudo do discurso citado como lugar para se observar o processo de apreensão ativa do discurso do outro”. Mesmo utilizando termos distintos, Volóchinov está discutindo a configuração do gênero e seu caráter social.

As relações produtivas e o regime sociopolítico condicionado diretamente por elas determinam todos os possíveis contatos verbais entre as pessoas, todas as formas e os meios de comunicação verbal entre elas: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Já as condições, as formas e os tipos da comunicação discursiva, por sua vez, determinam tanto as formas quanto os temas dos discursos verbais (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 107).

No excerto acima, compreendemos que o autor russo reconhece “formas e meios de comunicação verbal” como a materialização das produções de linguagem situadas em uma

determinada situação comunicativa. Dessas situações vão fazer surgir os “temas” em um contexto comunicativo. O autor acrescenta ainda que “os enunciados”, ligados às situações do cotidiano, se realizam por meio de “pequenos gêneros discursivos sejam eles internos ou externos”. Esses gêneros discursivos estão diretamente relacionados “às condições de dada situação social”, são respostas ao meio social em que ocorrem.

Volóchinov (1929/2017, p. 109) mostra ainda que “cada época e cada grupo social possui o seu próprio repertório de formas discursivas da comunicação ideológica cotidiana. Cada grupo de formas homogêneas, ou seja, cada gênero discursivo cotidiano, possui seu próprio conjunto de temas”. Dessa forma, os gêneros não estão somente ligados às formas estabilizadas da literatura ou da comunicação pública e eles passam a integrar domínios discursivos do cotidiano nas diferentes situações de interação semiotizadas.

Os domínios discursivos constituem-se próprios de uma esfera da atividade humana, como: domínio religioso, acadêmico, jornalístico, jurídico, entre outros. Tais domínios estão ligados a um modo constante, uma rotina de comunicação que se institucionaliza e instaura relações de poder. Podemos perceber que Volóchinov considera que esses domínios (formas da comunicação discursiva) delimitam as maneiras de realização dos gêneros. Para o autor, as formas de comunicação são estabelecidas hierarquicamente pela organização social dos sujeitos e também pelas maneiras como se realizam as interações verbais.

Na mesma obra, observamos a preocupação de identificar como atuam as produções verbais em relação aos “conteúdos” e “temas” e às “formas e tipos de comunicação discursiva em que esses temas se realizam (isto é, são discutidos, expressos, testados, pensados)” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 108). Compreendemos a partir dessa discussão que as situações “condicionam” a elaboração de um gênero, em especial, o autor trata dos gêneros do cotidiano (conversa do dia a dia).

Assim, fundamentado em uma perspectiva marxista, o autor russo considera que a língua, enquanto um fenômeno construído historicamente pelas interações verbais em um contexto social, precisa ser estudada a partir de três questões: primeiramente pelos tipos de situação concreta em que ocorre a interação verbal; em segundo lugar pelas formas específicas em que são realizados os discursos verbais, ou seja, pela realização dos gêneros; e a partir disso fazer um novo exame das “formas da língua em sua concepção linguística habitual” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 221).

Volóchinov ressalta que “os gêneros do cotidiano” estão ligados à situação espontânea, ao diálogo. Apesar disso, também menciona os gêneros das situações de trabalho. Estes

“possuem outros tipos de construção de enunciados”, pois devem ser estudados não só pelas características linguísticas, mas, sobretudo, por sua relação com os “problemas da comunicação social”. Um estudo profícuo das “formas da totalidade dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo só é possível ao reconhecer cada um dos enunciados como fenômeno puramente sociológico” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 222-223). Na visão do autor, a linguagem se constitui de enunciados reais que são de fato “fluxo da linguagem”. Segundo ele, essa “totalidade” do fluxo da linguagem só acontece quando há relação de interação discursiva, realizada em contextos “verbais” e “extraverbais¹⁷”. (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 221). Para o autor, “o enunciado” concretiza a comunicação entre os sujeitos “socialmente organizados”, bem como que, na falta do “interlocutor”, sua imagem é preenchida pela representação do grupo social (p. 204). Nesse sentido, a relação com o outro se torna fundamental para o estabelecimento da interação verbal.

Segundo o autor, a produção de um discurso verbal (oral ou escrito) está na verdade posto na relação dialógica entre os interlocutores em dada situação de interação. Não se trata apenas de normas de uma língua, mas de um momento concreto que exige dos interlocutores capacidades para a apropriação de quais normas linguísticas podem ser empregadas. Nesse sentido, a relação dos temas/conteúdos e formas, próprios de certo gênero (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 109), são condicionadas “*tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de suas interações*” (destaque do autor).

Essa perspectiva de Volóchinov é retomada e ampliada por Bakhtin em *Estética da criação verbal* (1953/2003, p. 261-262), quando afirma que:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado campo da comunicação.

De acordo com o autor acima, as práticas de linguagem se materializam em “modelos” ou gêneros estruturados a partir de características como recursos linguísticos, composição e um conteúdo esperado para aquela produção de linguagem. Para ele, a análise desses três aspectos

¹⁷ Segundo o autor, a interação verbal está ligada a um conjunto de elementos não verbais: “expressão facial, gesticulação e os atos convencionais” (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 107).

tem a função de demonstrar que existe um modo padrão de configuração de uma produção verbal, ou seja, de um gênero.

Bakhtin (1953/2003, p. 263) também estabelece a distinção entre os gêneros primários, considerados “simples” e os secundários “complexos”. Os primeiros seriam aqueles do convívio cotidiano, das situações imediatas de comunicação ou os gêneros do cotidiano, como propôs Volóchinov. Já os segundos são aqueles que emergem de situações mais “desenvolvidas” e “organizadas” de produção, em geral, escrita, como um romance, um conto, um artigo científico, uma tese de doutorado, entre outros. Embora existam diferenças de produção entre os gêneros primários e secundários, elas não são definitivas, uma vez que os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” que se constituem em situações de comunicação imediata e os primários que “integram os complexos” se modificam e se distanciam da condição imediata da situação real em que se constituíram a princípio. Segundo o autor, essa relação entre os gêneros primários e secundários precisa ser analisada a partir da natureza de cada uma das modalidades em situações concretas de realização da língua. Assim sendo, as análises dos gêneros não podem ser feitas a priori e de forma abstrata, porque se assim for, “deforma a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 1953/2003, p. 265).

Em síntese, na perspectiva de Volóchinov (1929/2017), tomada também por Bakhtin (1953/2003), os gêneros só podem ser compreendidos a partir de sua relação com as situações concretas em que se processam. As situações de interação verbal estão vinculadas a um tempo, a um lugar e a um grupo social, isto é, a um momento específico de ocorrência.

Podemos verificar que em Bakhtin é possível reconhecermos de forma mais evidente o que já estava em Volochinov. Isto é, os gêneros serão caracterizados pelas esferas em que circulam, levando-se em conta posição social do locutor/interlocutor, apresentam uma composição mais ou menos estável, referem-se a um tema que é esperado naquelas condições de produção e também ao estilo (recursos linguísticos empregados dentro de uma produção verbal). Portanto, a produção verbal por meio dos gêneros consiste na ordenação de uma prática de linguagem na medida em que ajuda ao produtor a selecionar os elementos linguísticos e a estrutura que será empregada no texto.

Dessa forma, para produzir uma comunicação verbal, ou seja, para falar/escrever, fazemos uso de modelos (gêneros) que servem para as produções textuais. Segundo Bronckart (1999, p. 39), “a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico” e também pode ser a produção de linguagem vista “como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e

que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular” (destaques do autor). Assim, aprendemos as características de um gênero socialmente e manifestamos o que é particular e individual em nossos textos. Assim, texto, para Bronckart (1999, p. 75), consiste em “toda produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (o ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Em outras palavras, uma produção verbal que realiza em diferentes espécies de textos, em gêneros de textos em contextos diversos.

Em texto mais recente, Bronckart (2017, p. 48) reafirma que os gêneros de textos são constituídos por “múltiplas propriedades linguísticas internas, enquanto que as dimensões contextuais externas, se são seguidamente evocadas, só excepcionalmente constituem o objeto de estudos sistemáticos”. Para o autor, as análises dos textos empíricos partem em primeiro lugar das propriedades linguísticas e “só secundariamente, remetem às determinações sociais, certamente evocadas, mas não analisadas como tal” (BRONCKART, 2017, p. 48).

As classificações dos gêneros podem ser variadas devido à diversidade de critérios assumidos para a caracterização: critério de tipo de “atividade humana envolvida”; critério de “efeito comunicativo visado”; critério relacionado à extensão e à “natureza do suporte” usado; critério de “conteúdo temático” desenvolvido, gerando uma dificuldade para identificar “um modelo de referência estabilizado e coerente” (BRONCKART, 1999, p. 73). A estabilidade dos gêneros é constituída historicamente, assim como toda atividade de linguagem humana. Os gêneros se transformam com as necessidades humanas, por isso vemos que há gêneros que emergem e outros que deixam de ser usados.

De acordo com Schneuwly (2004, p. 26-27), “um gênero é um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. O autor considera que os gêneros, que são de ordem social e histórica, são elaborados para que se chegue a uma determinada finalidade, são “megainstrumentos”, por serem responsáveis pela mediação entre as atividades humanas no mundo e consequentemente desenvolver as capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva, linguístico-discursiva).

Machado (2005a, p. 242), baseada na perspectiva de Bronckart e Schneuwly, explica que gênero de texto é “*aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade* ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de práticas de linguagem” (destaque da autora). Segundo a autora, “sabemos” porque os usamos, falamos ou escrevemos por intermédio de instrumentos como: carta, poema, canção, diário íntimo, conversa etc. São, segundo a autora, “ferramentas semióticas complexas, que permitem que

realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais de linguagem” (op.cit., p. 251).

Consideramos que a análise dos gêneros permite entender que as relações de interação pela linguagem não são meras frases ou orações desvinculadas de um todo. Ao se compreender os gêneros, estamos buscando reconhecer como a linguagem é capaz de promover o desenvolvimento humano. Defendemos, pois, que o quadro teórico e metodológico do ISD pode contribuir para a compreensão dos aspectos sociais e individuais das práticas languageiras, uma vez que identifica, por meio da análise das camadas do folhado textual, como as representações sociais e “*as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano*” (itálico do autor) (BRONCKART, 2006, p. 10).

Ressaltamos que em nossa pesquisa é fundamental compreender as noções de gênero e de texto porque partimos desses conceitos tanto para realizar a atividade de sala de aula quanto para analisar o desenvolvimento da prática de linguagem dos alunos, conforme poderemos observar na parte dedicada às análises deste estudo.

1.3 O modelo de análise do Interacionismo sociodiscursivo: níveis de análise

Uma vez reconhecido o papel da linguagem e dos gêneros na abordagem do ISD, consideramos que outro aspecto precisa ser tratado: a constituição da materialidade linguística dos gêneros.

O aspecto fundador do ISD é o entendimento de como se constitui a linguagem humana e sua relação com o desenvolvimento humano, como dissemos. Para isso, Bronckart (1999) apresentou um modelo de análise que se divide em aspectos externos ao texto (condições de produção) e aspectos internos aos textos divididos em: nível da infraestrutura textual (composta por plano global, sequências e tipos de discurso), considerado mais profundo; o nível intermediário é o dos mecanismos de textualização (composto por elementos de conexão, coesão nominal e verbal); e o nível mais superficial da responsabilidade enunciativa (composto pelas vozes identificadas no texto e pela modalização empregada). Em obras mais recentes, Bronckart (2013) reformula seu quadro e se refere a quatro níveis de análise do gênero de texto. Nessa nova metodologia, as condições de produção não são mais compreendidas como informações à parte da constituição do gênero. Os elementos que consistem no contexto de

produção vão compor um nível do folhado textual e os elementos internos ao texto vão ser caracterizados como segundo, terceiro e quarto níveis do folhado textual¹⁸.

1.3.1 O primeiro nível de análise: o contexto de produção

Na visão do ISD, os textos, enquanto unidades comunicativas, são, como dissemos, formas individuais aprendidas e utilizadas por quem fala/escreve para agir no mundo. Já os gêneros constituem modos relativamente estabilizados, produzidos por gerações anteriores que coexistem no mundo. Para Bronckart (1999, p. 74):

a organização dos gêneros apresenta-se, para os usuários de uma língua, na forma de uma nebulosa, que comporta pequenas ilhas mais ou menos estabilizadas (gêneros que são claramente definidos e rotulados) e conjunto de textos com contornos vagos e em intersecção parcial (gêneros para os quais as definições e os critérios de classificação ainda são móveis e/ou divergentes).

Por acreditar que a atividade de linguagem se constitui pela junção de dois aspectos, pelo fato de ser social e também pelas relações com os mundos formais que estão em seu contexto, Bronckart (2006) estabelece uma associação com a perspectiva de Habermas sobre o agir comunicativo. Isso porque, segundo o autor, há duas consequências em relação à dualidade: a primeira é que um agente em particular pode “agir” por resultado das avaliações sociais e a segunda é que um agente em particular também pode atuar em uma avaliação social. Portanto, nossas atividades de linguagem são de fato produto de uma relação de troca cujas bases estão fundamentadas na formação social (coletiva) e também em questões particulares de um indivíduo.

Habermas (2013, p. 166) afirma que

o agir comunicativo pode ser compreendido como um processo circular no qual o ator é as duas coisas ao mesmo tempo: ele é o *iniciador*, que domina as situações por meio das ações imputáveis; ao mesmo tempo, ele é também o *produto* das tradições nas quais se encontra, dos grupos solidários aos quais pertence e dos processos de socialização nos quais se cria (itálicos do autor).

¹⁸ Machado e Bronckart (2009) apontam que trabalhos referentes aos modelos do agir levaram os pesquisadores de Genebra e do Brasil veiculados ao ISD a buscarem dispositivos e categorias de análises que fossem capazes de explicitar análises das “representações do agir” na construção dos textos. Assim, houve a necessidade de reorganizar o folhado textual e foram identificados o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico. Contudo, neste trabalho, devido aos nossos objetivos de pesquisa, não desenvolveremos o nível semântico (refere-se à “semiologia do agir”).

Na perspectiva do autor, o agir comunicativo pertence a essa relação entre o psiquismo humano e a formação social. Permite a negociação entre os elementos linguísticos que chamamos de signos, compartilhados por um grupo, para que se realize uma língua. Cada agente em particular pode fazer uso de um grupo de signos que está disponível e é conhecido de um grupo de pessoas. A fim de entendermos os signos, passamos por um processo de representações das coisas.

Dentro dessa perspectiva, Bronckart (1999, 2006, 2008) recorre a Habermas para mostrar a relação entre os pressupostos de suas ideias e o conceito de representação dos mundos:

- *Mundo objetivo*: refere-se ao da avaliação das coisas físicas e representações do ambiente, configurado pelo “agir teleológico”;
- *Mundo social*: refere-se à avaliação das normas coletivas e condutas, valores que regulam as interações sociais, configurado pelo “agir regulado por normas”;
- *Mundo subjetivo*: refere-se à relação entre o particular e social que regula as ações das pessoas, configurado pelo “agir dramático”.

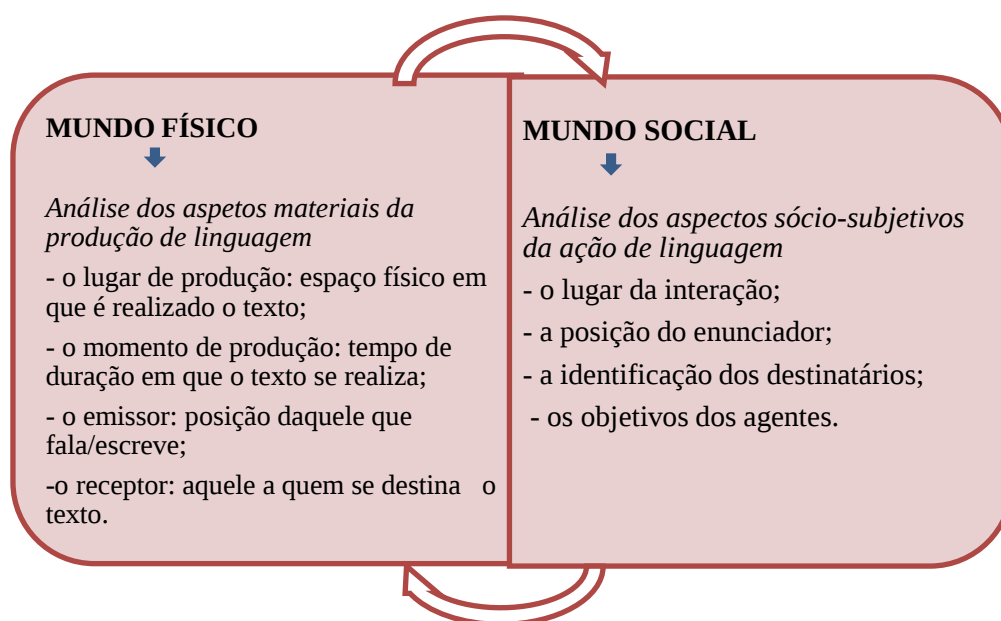
Para conseguirmos sucesso em nosso agir comunicativo, precisamos associar as representações referentes aos três mundos. Nossas interações verbais são, desse modo, parte de escolhas particulares e parte das relações sociais das quais participamos. Esses mundos formais constituem modos de representações sociais que uma *situação de ação de linguagem* exige. A situação de ação de linguagem pode ser *externa*, quando “as características dos mundos formais, tais como uma comunidade de observadores poderia descrever”, e pode ser uma situação de ação de linguagem *interna* ou *efetiva*, quando “as representações sobre esses mesmos mundos, tais como um agente as interiorizou. Além disso, é necessário admitir que é essa **situação de ação interiorizada** que influi realmente sobre a produção de um texto empírico” (negrito do autor) (BRONCKART, 1999, p. 91-92).

Segundo o autor, analisar as informações sobre a situação de ação exteriorizada nos permite elaborar hipóteses “sobre a situação efetiva do agente”. Pois, ao produzir um texto, o agente mobiliza parte de suas “representações sobre os mundos”, resultando em duas direções distintas: uma sobre representações dos três mundos que servem ao contexto de produção de texto e a outra ao conteúdo temático que será manifestado no texto. Isso influencia na configuração dos aspectos “locucionais ou declarativos” da sistematização do texto (BRONCKART, 1999, p. 92).

Por esse motivo, o modelo de análise do ISD propõe que se faça, antes do estudo da arquitetura dos textos, uma análise do contexto de produção, baseada nos mundos de Habermas, que precisa ser entendida a partir de duas perspectivas: uma imediata e outra mais ampla.

Em um primeiro momento, é preciso analisar o contexto imediato, ligado ao mundo objetivo, aos aspectos materiais da produção de linguagem, físicos da ação de linguagem. Em um segundo momento, a análise observa os aspectos sociossubjetivos que envolvem a ação de linguagem. Parte da observação das propriedades do mundo social (compreende as relações de valores, normas e símbolos que estabelecem as interações entre os grupos) e do mundo subjetivo (refere-se às expectativas do agente humano) (BRONCKART, 1999, p. 42). Na figura abaixo, podemos observar quais fatores integram o contexto de produção.

Figura 1: Contexto de Produção



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999)

A partir dessa situação de linguagem, o agente poderá conceber parâmetros para guiar sua ação de linguagem, objetivando a produção específica de um gênero de texto, pois terá em mente a situação em que realiza sua produção verbal. Esse processo está associado ao fato de que o agente fará um “empréstimo de um gênero” e “uma adaptação do gênero-modelo” para a situação de linguagem em que sua produção está inserida, cuja elaboração precisará associar “as propriedades comuns do gênero” ao seu “estilo particular” (BRONCKART, 1999, p. 108).

O conjunto de textos que formam um determinado gênero é chamado por Bronckart de **intertexto**. É composto por um conjunto de gêneros herdados de gerações anteriores. Esses

gêneros sofrem alterações devido às próprias transformações sociais e são adaptados às situações de linguagem no momento de seu uso. Formam “uma espécie de reservatório de modelos textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer” (BRONCKART, 1999, p.100-1). Tendo em mente seu conhecimento sobre as propriedades de um gênero e a situação em que será realizado, o agente faz a seleção de “um modelo textual” com base na comparação entre os princípios dados pelo agente aos fatores que constituem a “situação de ação” (confronto em relação às representações do mundo físico ou objetivo e do mundo social e subjetivo de seu agir) e os princípios no emprego de gêneros à disposição no intertexto.

Cabe aqui mencionarmos que a análise do suporte passou a integrar os aspectos a serem reconhecidos no contexto de produção, conforme apontam Machado e Bronckart (2009, p. 48). De acordo com os autores, há pesquisa que explicita a “necessidade de observação” de características do suporte nas análises de configuração do gênero¹⁹.

Consideramos, por isso, que conhecer como se compõem e funcionam os gêneros é uma forma de desenvolver as práticas comunicativas, uma necessidade central para a formação humana e para inserção do homem em sociedade.

1.3.2 O segundo nível de análise: a infraestrutura textual

A análise do nível da infraestrutura permite-nos observar:

- o **conteúdo global** é uma espécie de síntese do texto, apresenta um resumo do conteúdo disposto no texto;
- os **tipos de discurso** são utilizados na produção textual (interativo, teórico, relato interativo e narração), definidos por marcas linguísticas, por meio do emprego de dêiticos que indicam tempo, espaço e pessoa.
- os **tipos de sequências** (descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, dialogal) são formas de planificar os conteúdos dos textos, conforme Machado (2005a). Em relação às sequências textuais, Bronckart (1999, p. 12) aponta que “eventualmente”

¹⁹ Como apontam os fundadores de engenharia didática, antes de elaborar uma ferramenta como a SD, é necessária uma análise do gênero que resulta em outra ferramenta chamada Modelo Didático (MD), conforme apresentaremos no capítulo 3. Isso implica em identificar as diferentes características, inclusive o suporte. Desse modo, fizemos uso de tal conceito ao realizar o MD.

elas aparecem em um tipo de discurso. É possível que não haja uma sequência predominante.

Para Bronckart (2008, p. 89), esse nível comporta dois regimes: um de natureza cognitiva, pois está ligado aos conhecimentos temáticos mobilizados pelo “agir” e sua transformação em um ato concreto de linguagem; e outro está ligado aos tipos de discurso que, por sua vez, se constituem a partir dos tipos de sequências, revelando “a construção de um mundo discursivo”.

Os mundos discursivos a que o autor se refere dizem respeito aos “*mundos*” ou “*planos de enunciação*”, traduzidos a partir de unidades linguísticas presentes em uma dada língua natural. Segundo Bronckart (1999, p. 151), esses mundos constituem “sistemas de coordenadas formais” diferentes daqueles desenvolvidos pelas ações humana, mas estes, ao mesmo tempo, “devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana”. Nesse quadro teórico, os mundos são denominados de “mundo ordinário” (mundo representado pelos agentes humanos) e “mundo discursivo” (mundo virtual criado pela atividade de linguagem).

Esses mundos são construídos a partir de conjunto de “coordenadas gerais” que “organizam o conteúdo temático mobilizado em um texto” em uma relação bifacial: “coordenadas disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem” e “conjunta às da ação de linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 152-153).

No primeiro grupo, estão as representações que mobilizam acontecimentos do passado ou futuros – verídicos ou imaginários – sustentados pela relação entre espaço e tempo, ou seja, “fatos narrados” em um determinado momento e lugar. Segundo o autor, esse mundo é da ordem do **NARRAR** (BRONCKART, 1999, p.152-153).

Já o segundo grupo comporta as representações mobilizadas sem uma origem determinada, se arranjam em torno de coordenadas relativamente gerais, cujos fatos são mostrados como sendo possíveis de acessar a partir do mundo ordinário do agente de ação de linguagem, são fatos mostrados ou expostos. Diz respeito ao mundo da ordem do **EXPOR**. (BRONCKART, 1999, p. 152-153).

De acordo com Bronckart (1999, p. 153-154), em situações da ordem do EXPOR, “o conteúdo temático” dos mundos discursivos conjuntos é compreendido a partir da “validade do mundo ordinário”. Ao passo que na ordem do NARRAR, a ficção pode ser considerada “normal”, já que é possível que apresentem variados “graus” de relação com as normas do mundo apesar de parecido com o mundo ordinário.

Outra questão levantada por Bronckart (1999, p. 154) é a das “operações de explicitação da relação com os parâmetros da ação de linguagem em curso”, pois há textos em que o agente-produtor evidencia sua “agentividade” e outros em que isso não ocorre. Quando ocorre o primeiro caso, o texto “implica” os parâmetros de ação de linguagem, mas quando não há explicitação pode-se considerar que ocorra uma autonomia do texto. Desse modo, o autor propõe uma classificação dos mundos discursivos que cruza as relações implicação X autonomia e NARRAR X EXPOR: “a) Mundo do EXPOR implicado; b) Mundo do EXPOR autônomo; c) Mundo do NARRAR implicado; d) Mundo do NARRAR autônomo” (BRONCKART, 1999, p. 155). Esse cruzamento nos conduz a reconhecer os quatro tipos de discurso de Bronckart, conforme o quadro abaixo.

Figura 2: Tipos de discurso

Coordenadas gerais dos mundos		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (1999, p. 157)

Para termos uma noção da materialização dos tipos de discursos, elaboramos o quadro abaixo com exemplos²⁰.

Quadro 2: Caracterização dos tipos de discurso

TIPO DE DISCURSO	MARCAS PREDOMINANTES	EXEMPLOS
DISCURSO INTERATIVO (implicado)	- emprego de forma de diálogo (turnos), e uso de: frases interrogativas e exclamativas, dêiticos espaciais, nomes próprios, pronomes e verbos de primeira e segunda pessoas.	- Me disseram... - Disseram- me . - Hein? - O correto é “disseram-me”. Não “me disseram”. - Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é “digo-te”? [...] (VERÍSSIMO, Luiz Fernando. Papos. In: _____ <i>Comédias para se ler na escola</i> , 2001, p. 65).

²⁰ Os exemplos utilizados para explicar o folhado textual, de Bronckart, foram extraídos de crônicas argumentativas e de resenhas críticas lidas para a confecção do MD e também da SD.

DISCURSO TEÓRICO (não implicado)	- emprego de monólogo e uso de: frases declarativas, predominância do tempo presente, presença de organizadores lógico-argumentativos, presença de procedimentos de referenciação, de uso da passiva, ausência dos pronomes e verbos de primeira e de segunda pessoas.	O preconceito é um sentimento , fruto de um condicionamento cultural ou de uma deformação mental, mas sempre uma coisa pessoal, quase sempre incorrigível. Não se legisla sobre sentimentos, não se muda um hábito de pensamento ou uma convicção herdada por decreto. Já a discriminação racial é o preconceito determinando atitudes, políticas, oportunidades e direitos, o convívio social e o econômico (VERÍSSIMO, Luiz Fernando. Racismo. In: <i>O Globo</i> , 01/04/2007)
RELATO INTERATIVO (implicado)	- emprego de forma de monólogo e uso de: frases declarativas , predominância do tempo presente , presença de organizadores espaço-temporais, presença de verbos e pronomes de primeira e segunda pessoas , presença de anáforas nominais (repetição).	Corre no lixo que a infesta um vídeo de uma mulher que atribui a mim um alerta sobre supostos perigos das radiações emitidas por ocasião de radiografias dos dentes e das mamografias. (VARELLA, Drauzio Triste que a internet esteja sujeita a nos expor aos desígnios de imbecis. <i>Folha de S. Paulo</i> , 15/10/2016.
NARRAÇÃO (não implicado)	- emprego de monólogo e uso de: frases declarativas , predominância dos tempos passados (pretérito perfeito e imperfeito), presença de organizadores espaço-temporal , presença de procedimentos de referenciação (substituição lexical), ausência dos pronomes e verbos de primeira e segunda pessoa.	Em dezembro de 1861 , a mando de dom Pedro II, o engenheiro Manuel Archer , auxiliado por seis escravos, homens e mulheres, começou o replantio da Floresta da Tijuca, que havia sido devastada pelas plantações de café. O trabalho, que durou onze anos, resultou na plantação de mais de cem mil mudas, num impressionante exemplo de consciência ecológica, tornado ainda mais espetacular pelo fato de acontecer numa época em que ninguém se preocupava com isso. (SEIXAS, Heloísa. Madeira Musical. In: _____. <i>Crônicas para ler na escola</i> . Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999)

A identificação dos tipos de discurso e, por conseguinte, das sequências e do plano global ajuda-nos a compreender como o agente se apresenta em um texto. Ao produzir um ou mais tipos de discurso, de um determinado gênero, o agente produtor precisa operacionalizar um conhecimento pessoal e social, evidenciando uma capacidade de mobilizar regras coletivas e ao mesmo tempo uma escolha particular. Portanto, quando analisamos essa primeira camada em um texto, podemos reconhecer como são ativados os raciocínios “mentais e linguageiros” implicados nas interações verbais (BRONCKART, 2006, p. 154-155).

Precisamos ressaltar que há variações e imbricações resultando em fusões entre os tipos de discurso. A essas fusões Bronckart (1999, p. 187-209) denomina “variantes” e “fusões” dos discursos: “variantes do discurso interativo”, “variantes e fronteiras do discurso teórico”, “fusão do discurso interativo e do discurso teórico (misto interativo-teórico)”, “variantes do

relato interativo”, “variantes da narração”, “fusão do relato interativo e da narração”, “discurso direto e indireto” e “fusão da narração e do discurso teórico”. Abaixo há um excerto, extraído de uma crônica argumentativa, que mostra justamente a fusão do discurso interativo e do discurso teórico:

Literatura serve para muitas coisas. Serve para informar, serve para divertir — e serve também para curar ou, ao menos, para minorar o sofrimento das pessoas. Duvidam? Pois então fiquem sabendo que desde 1981 existe nos Estados Unidos uma Associação Nacional para a Terapia pela Poesia, cuja finalidade é o uso da literatura para o desenvolvimento pessoal e o tratamento de situações patológicas (SCLIAR, M. *Literatura como tratamento* - Zero Hora 31/05/2003).

No trecho acima, podemos identificar as marcas do discurso teórico (uso da terceira pessoa, tempo presente, ausência de dêiticos, organizadores lógicos) e do discurso interativo (permeado pela segunda pessoa verbal: *Duvidam?*, *fique*m sabendo e de frase interrogativa), com o estabelecimento de um diálogo direto com o leitor.

Observando os textos empíricos, podemos reconhecer que há um alto índice dessas fusões e variações de discursos, bem como seu encaixamento. O reconhecimento dos tipos de discurso é feito por meio das unidades linguísticas e, conforme Bronckart (2013, p. 97), é fundamental para colocar em evidência o “posicionamento enunciativo” dos segmentos, uma vez que por elas se configuram a implicação e a autonomia no texto.

Em relação ao plano global, Bronckart (1999, p. 120) mostra que este é identificado pela “organização do conteúdo temático” e dá um exemplo com uma síntese do texto. De modo geral, a planificação está muito associada aos dois outros aspectos desse nível: tipos de discurso e sequências textuais.

Já para a identificação das sequências, Bronckart (1999) parte da perspectiva de J-M Adam para afirmar que a análise de um gênero deve levar em conta eventuais sequências predominantes, apesar da possibilidade de não existir uma sequência predominante. Somamos a isso o fato de que é possível que uma sequência não apresente todas as fases, sendo reduzida, por vezes, a uma realização simplificada.

As sequências são protótipos que integram o modo de organização e orientação do texto. Na visão de Bronckart (1999) e de Adam (2011, 2015), são cinco sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal. Consistem em “uma rede relacional hierárquica” que permitem a análise de suas partes que estão interligadas ao todo que integram (ADAM, 2011, p. 205). Podem ser consideradas como estruturas com certa autonomia e

organização própria, estabelecem uma relação de “dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto)”.

Em síntese, segundo Bronckart (1999, p. 219-233), temos as **sequências** e suas principais *fases*:

- **narrativa:** apresenta uma “história ou ação completa”, com começo (*situação inicial*), meio (transformação: *complicação, ações, resolução*) e fim (*situação final*, equilíbrio resultante da resolução);
- **descritiva:** apresenta uma descrição que não está sistematizada em uma ordem linear, mas se organiza de forma vertical ou hierárquica, com uma *ancoragem* (apresentação de um tema-título – forma nominal) do que será descrito (lugar, situação, assunto), surgindo muitas vezes a *reformulação*, ou seja, a retomada do que é descrito de outro modo, *aspectualização* (quando são elencadas/apresentadas as várias propriedades do tema-título), *relacionamento* (quando elementos decompostos são “assimilados a outros, por meio de comparações ou metáforas” (BRONCKART, 1999, p. 223). Para Machado (1996), esta sequência é frequente em resumos e resenhas, porque nesses gêneros são apresentadas sínteses normalmente de livros ou filmes, com a descrição das partes da obra, contando com organizadores textuais e explicitação de conteúdos que se hierarquizam por essas fases;
- **argumentativa:** apresenta um raciocínio argumentativo, com uma *tese inicial* (apresentação de dados ou de uma constatação inicial), *argumentos* (elementos que levam à adesão da tese defendida, *contra-argumentos* (refutação dos argumentos contrários), *conclusão* (reafirmação da tese inicial);
- **explicativa:** apresenta um raciocínio explicativo, com uma *constatação inicial* (introdução do fenômeno), *problematização* (apresentação de uma “questão de ordem”, justificando razões para o que é explicado); *resolução* (explicação ou inserção de informações complementares para dar respostas às questões propostas), *conclusão-avaliação* (reformulação ou complemento da constatação inicial)
- **dialogal:** apresenta segmentos dialogados, com uma *abertura* (introdução do contato entre os interactantes), conforme a situação de interação, *transacional* (trocas de turnos na interação verbal, com a co-construção do conteúdo temático), *encerramento* (explicitação do fim da interação).

Abaixo, segue um quadro com as fases e exemplos das sequências a partir das perspectivas de Bronckart (1999):

Quadro 3: Fases das sequências

SEQUÊNCIA	FASES	EXEMPLO
NARRATIVA	Situação inicial	[...] Cena 5: uma família está lanchando na cozinha. Primeiro, só os pais, depois também os filhos, que vão chegando. Têm todos um ar de grande satisfação.
	Complicação– Ações (acontecimentos)	Mas não notam que no fogão, atrás deles, surge um perigo: uma chama, pequena a princípio, mas que logo se irá alastrando. A família continua lanchando, sem nada perceber. Toda a cena se dá, como as outras, em silêncio. O fogo se encorpa, vai tomando tudo. E eles ali, inocentes, felizes.
	Resolução (clímax)/	As chamas começam a devorar a cozinha, mas não há fumaça, não há cheiro. É um fogo alienígena, traiçoeiro.
	Situação final (novo estado de equilíbrio)	Quando a família perceber, será tarde demais. (SEIXAS, H. Cenas Mudas. In: <i>Seleções</i> , jul. 2009)
DESCRITIVA	Ancoragem (tema-título)	A mulher que aborta
	Aspectualização (tema é decomposto em partes)	é religiosa; acredita em deuses diferentes, é verdade, mas 88% delas se declara católica, evangélica, protestante, ou espírita.
	Relacionamento – Colocação em relação ou situação – (elementos descritos são assimilados a outros)	Ela sabe o que é a maternidade, pois <u>a grande maioria delas tem filhos</u> . Talvez, ontem, domingo, tenha ido ao culto ou à missa.
	Reformulação	Mais de dois milhões e meio de mulheres católicas já abortaram no Brasil: para elas, o papa Francisco ofereceu o perdão. (DINIZ, D. A cada minuto uma mulher faz um aborto no Brasil. In: <i>Carta Capital</i> . 05 dez.2016.
ARGUMENTATIVA	Premissa/tese (dados)	[...]Todo o livro é ricamente estruturado
	Argumentos	Com base em dados coletados a partir de pesquisas de campo etnográficas e/ou de pesquisas-ação, constituindo-se, portanto, em uma referência imprescindível para educadores, gestores e

	Contra-argumentos	pesquisadores que queiram compreender a educação especial na perspectiva inclusiva, sem falsos apelos idealistas, mas sim pela complexa inter-relação entre políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar, seja no Rio de Janeiro ou em qualquer outro estado do Brasil.
	Argumento	Trata-se de uma leitura formativa do começo ao fim, enriquecida por um prefácio cuidadosamente redigido pela Prof ^a Dr ^a Eniceia Mendes, que antecipa ao leitor a relevância da obra e instiga o debate sobre os dilemas atuais da inclusão,
	Conclusão (nova tese)	desafiando-nos a rever nossos saberes e fazeres supostamente inclusivos. (BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. de C. Resenha: Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. <i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> , Set./Dez. 2011)
EXPLICATIVA	Constatação inicial	A cidade grande é um espaço abstrato, uma criação geométrica, que nos arranca de todos os laços mentais de natureza e vizinhança; a comunidade urbana é antes mental que física.
	Problematização	Os compartimentos culturais e sociais estanques acabam por se tornar imperativos. Ao mesmo tempo, a grande cidade é atavicamente a confluência do mundo; seu sonho é sair de si mesma e conversar com suas iguais, que estão em outros países, e não a dez quilômetros dali.
	Resolução	A cidade é sempre globalizante; ela parece afirmar, com alguma arrogância, o triunfo do homem sobre a natureza, enquanto o campo é naturalmente conservador,
	Conclusão-avaliação	como alguém que se submete, pela simples proximidade física, pela vizinhança avassaladora e pelo império do tempo, às regras simples, recorrentes, imutáveis e inexoráveis das estações do ano, das chuvas e secas.
DIALOGAL	Abertura / Transação:	A: Boa Noite! Amanhã, as crianças já deverão ir vestidas de calça jeans de casa pra escola ou eles trocam de roupa lá?
	Troca 1/Troca 2	B: Eu vou mandar o meu filho já vestido.
	Encerramento	A: Ok. Obrigada! (<i>Conversa de Grupo de Aplicativo de celular, Arquivo pessoal</i>)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999)

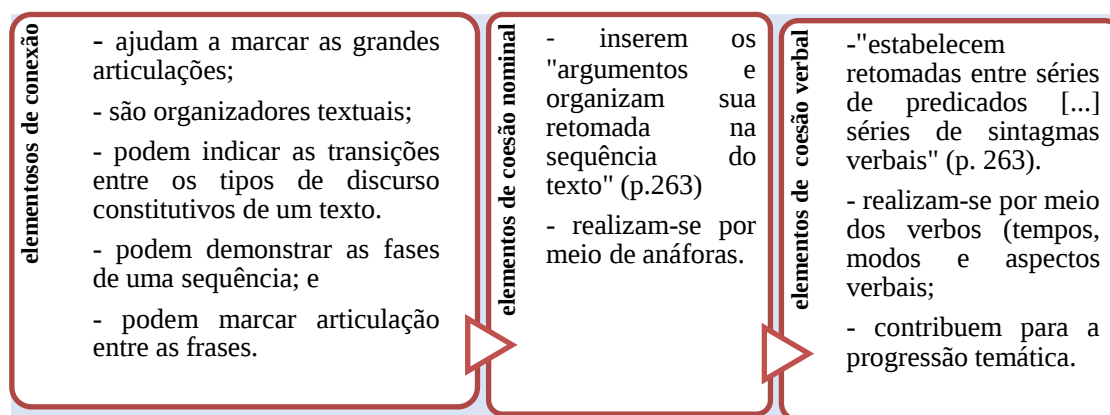
1.3.3 O terceiro e quarto níveis de análise: mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa

Os dois últimos níveis, apesar de apresentarem funções distintas, estão relacionados à coerência do texto: o terceiro em âmbito temático e o quarto integrados, já que as avaliações são dispostas por meio da textualidade. Por isso, optamos por apresentá-los de forma integrada.

Em relação aos mecanismos de textualização, encontramos os elementos responsáveis pela conexão e coesão textual. Consiste em um estudo da organização e do encadeamento das ideias de um texto: uso dos conectivos (conjunções, advérbios, locuções adverbiais), da coesão nominal (por meio de pronomes remissivos e formas referenciais) e coesão verbal. Nessa camada, percebemos que os mecanismos de conexão atuam na progressão temática, enquanto que a coesão verbal é responsável pelas ações verbais e pelas marcas temporais do texto.

Bronckart (1999, p. 260) afirma que esses mecanismos são elementos (cadeias de unidades linguísticas = “**séries isotópicas**”) que se inter-relacionam a fim de instaurar a sistematização capaz de demarcar os limites de “ruptura e de contraste”, estabelecendo a “coerência temática do texto”. O pesquisador distingue “três planos de análise”: o conjunto de regras da microssintaxe, os de regras de macrossintaxe e “de regras de organização geral do texto (ou **mecanismos de textualização**)”. Servindo-se do terceiro plano, propõe um reagrupamento em três grandes grupos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Podemos verificar na figura abaixo como cada subgrupo é entendido dentro da perspectiva teórica adotada.

Figura 3: Mecanismos de textualização



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bronckart (1999)

Em relação à conexão pela **coesão nominal** utilizaremos as noções da Linguística Textual²¹, como preconiza Bronckart (1999), dedicadas às questões específicas da língua portuguesa, uma vez que tal abordagem nos fornece uma perspectiva de como os mecanismos linguísticos são mobilizados durante o processo de textualização. Neste estudo, analisaremos as anáforas pronominais e as nominais que contribuem para dar ligação aos elementos do texto.

Com base em Koch (2001), identificamos que, em língua portuguesa, há um uso amplo de anáfora (referência remissiva) por meio dos pronomes: pessoal, demonstrativo, possessivo e relativo para realizar a coesão nominal. A autora acrescenta também a esse grupo o dos indefinidos, dos interrogativos, bem como dos numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários). Segundo ela, essas formas remontam com frequência “a fragmentos oracionais, orações, enunciados ou a todo o contexto anterior” (KOCH, 2001, p. 38). Além dos pronomes substantivos e dos numerais, existem ainda diferentes maneiras de estabelecer a coesão nominal, chamadas “*formas referenciais*”. Para sintetizar as formas de coesão nominal, elaboramos um quadro²² com as mais frequentes em língua portuguesa:

Quadro 4: Formas referenciais de coesão nominal

FORMAS REFERENCIAIS	DEFINIÇÃO	EXEMPLO
Expressões ou grupos nominais definidos	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído por grupo nominal iniciado por um artigo definido.	Umberto Eco disse que o livro impresso não vai desaparecer. <u>O escritor italiano</u> defendeu esta tese em uma entrevista.
Nominalização	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído por formas nominalizadas de um verbo em uma oração anterior.	O aluno <u>compareceu</u> às aulas. O não comparecimento resulta em penalidades.
Expressões sinônimas	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído por termos que apresentam semelhanças de sentido aproximado.	<u>O estudante</u> prefere ler livro eletrônico. <u>O aluno</u> moderno está adaptado a esta realidade.
Hiperônimo	Ocorre quando um termo (ou expressão) é substituído uma por palavra em sentido geral, designação de classe de seres.	<u>O livro</u> trata da necessidade de discutir o papel da mídia na sociedade contemporânea. <u>A obra</u> faz uma revisão interessante sobre a cultura de massa.
Nome genérico	Ocorre quando é utilizado um termo não específico.	As crianças viram um vulto no bar. Todos olharam e viram <u>um negócio</u> saindo da água.
Categorização	Ocorre quando um termo resume uma sucessão de itens	As redes sociais têm mudado os comportamentos da sociedade. <u>Esse fato</u> precisa ser estudado com mais profundidade pelas pesquisas científicas.

²¹ As análises partem das concepções de Koch (2001, 2002), Antunes (2005), Marcuschi (2008), entre outros.

²² Os exemplos desse quadro foram elaborados pela autora do trabalho.

	ou uma descrição apresentada na oração anterior.	
Elipse	Ocorre quando há a omissão de algum termo (representado aqui por ϕ).	<u>Os autores</u> discutem como a tecnologia pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita. ϕ Apontam caminhos para atingir que a escola consiga atingir esse objetivo.
Repetição	Ocorre quando há uso de mesma expressão ou termo.	A <u>escola</u> deve promover espaços para que as brincadeiras sejam efetivadas. A <u>escola</u> precisa envolver os alunos em atividades lúdicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Koch (2001) e Antunes (2005).

A coesão verbal diz respeito à forma como o momento e o espaço são expressos pelo processo verbal, ou seja, as formas verbais revelam a organização temporal e espacial dos eventos expostos ou narrados em um texto.

Vargas (2011, p. 31-32) aponta que as formas verbais podem imprimir as mais diversas “intenções” de quem as emprega. Essas formas podem “tornar fatos mais reais, prolongá-las no tempo, promover uma visão ‘espacial’ dos acontecimentos, enfim, persuadir, convencer e influenciar a pessoa com que se estabelece interação”. Desse modo, não é somente a indicação da ação.

Como sabemos, em português, o sistema verbal está organizado em três modos: o indicativo (expressa a certeza), subjuntivo (expressa a dúvida) e o imperativo (expressa a ordem) que comportam tempos verbais de passado, presente e futuro. Mas, segundo Vargas (2011, p. 24), ao se estudar os verbos, o que deve prevalecer é “a busca de efeito de sentido provocado pelo emprego”.

Quanto à conexão, Bronckart (1999, p. 264-265) considera que as conexões, dependendo das “relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto”, podem apresentar cinco funções no texto: a segmentação (discurso teórico/narração), o encaixamento (subordinação) e ligação (justaposição), o balizamento e o empacotamento. São estes dois últimos que nos interessam. O **balizamento** das fases de uma sequência argumentativa, em um nível mais inferior, consiste em mecanismos que marcam os “pontos de articulação entre as fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação” e o **Empacotamento** (de frases em uma mesma sequência argumentativa), em um nível mais inferior ainda, é constituído por mecanismos que podem evidenciar “as modalidades de integração das frases sintáticas à estrutura que constitui a fase de uma sequência ou de uma outra forma de planificação” (op.cit.).

Os organizadores textuais desempenham funções em relação às conexões necessárias quando se usa determinado tipo de discurso. Segundo Bronckart (1999, p. 267-268), alguns organizadores têm mais valor temporal e se inserem normalmente nos discursos da ordem do NARRAR. Enquanto outros, que apresentam valores mais lógicos, são mais recorrentes em discursos da ordem do EXPOR. Há ainda os organizadores textuais de valor espacial que podem ser utilizados em sequências descritivas e podem ser inseridos em todo tipo de discurso. O autor faz um alerta para a relatividade dessa análise, pois existem certos organizadores temporais que podem aparecer em discursos da ordem do EXPOR e alguns organizadores lógicos em discursos da ordem do NARRAR. No trecho abaixo, podemos ver como os elementos atuam balizando, ou seja, introduzindo as fases de uma sequência argumentativa.

Literatura serve para muitas coisas. Serve para informar, serve para divertir — e serve também para curar ou, ao menos, para minorar o sofrimento das pessoas. Duvidam? **Pois então** fiquem sabendo **que** desde 1981 existe nos Estados Unidos uma Associação Nacional para a Terapia pela Poesias[...] **E** respostas emocionais a textos podem ser muito intensas. Exemplo eloquente é Werther, de Goethe, cujo jovem personagem se suicida. [...] **Por último**, mas não menos interessante, a literatura é importante como fator de estabilidade emocional para os próprios escritores [...] (*Literatura como tratamento*, Moacyr Scliar, *Zero Hora*, 31/05/2003).

O trecho acima apresenta uma tese inicial (a literatura serve para muitas coisas), um contra-argumento implícito, já que o autor lança mão de um questionamento (há quem duvide da serventia da literatura: *Duvidam?*), e pela introdução de novos dados (argumentos) com o uso dos conectivos (**Pois então, que, E**) e da conclusão (**Por último**). Esses conectivos são fundamentais para a identificação das fases da sequência argumentativa.

Os conectivos também podem apresentar a função de organizador espacial e temporal, (“No primeiro capítulo”, “No segundo parágrafo”) e de “empacotamento” quando ligam segmentos (orações, sintagmas, frases) dentro de uma mesma fase, como no exemplo a seguir:

Por outro lado, o texto relata a presença de duas disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, ambas ministradas no oitavo período: uma referente à população negra e outra à indígena. Ficamos, **no entanto**, com algumas lacunas ao longo do texto, **uma vez que** não se situa o período em que a pesquisa foi realizada. Fica **também** ao leitor a dúvida sobre qual foi a metodologia empregada para a obtenção dos dados. (SILVA, J. Resenha da obra *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares* (*Revista Contemporânea de Educação*. jan./abr. 2017).

O quarto nível é o dos **mecanismos enunciativos**, são elementos responsáveis por evidenciar as avaliações e os posicionamentos daquele que produz um texto. Bronckart (1999)

mostra que nesta camada é possível reconhecer quatro modalizações (lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas) e também as vozes que atuam nos textos (do autor empírico, dos personagens – pessoas ou instituições implicadas no percurso temático – e a voz social – outras pessoas ou instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto). Esse nível é considerado o mais superficial porque “operam quase que independentemente da progressão de conteúdo temático e, portanto, não se organizam em séries isotópicas; [...] eles servem, sobretudo para orientar a interpretação do destinatário” (BRONCKART, 2008, p. 90).

Em relação às instâncias enunciativas, é preciso compreender como, no quadro de análise adotado neste trabalho, é entendida a noção de “autor” e das instâncias formais de enunciação. Para Bronckart (1999, p. 321),

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

Dentro dessa perspectiva, podemos dizer que o autor é aquele que se responsabiliza pela ação de linguagem mobilizada no texto. Bronckart (1999, p. 321) considera que “o autor” é aquele que emprega seus conhecimentos na construção do texto, mobiliza “subconjuntos de representações que se referem, especialmente, ao contexto físico e social de sua intervenção, ao conteúdo temático que nela será mobilizado e seu próprio estatuto de agente (capacidade de ação, intenções, motivos)”. Segundo o autor, a construção dessas representações é fruto das interações humanas em diferentes situações discursivas, pela relação de alteridade. As elaborações das representações, mesmo quando feitas por uma pessoa em particular, é resultado do dialogismo proporcionado pela linguagem, pelas interações sociais que são estabelecidas durante experiências de convívio social.

Tendo em mente as noções expostas, podemos dizer que a ação de linguagem empreendida pelo autor é feita pelo “empréstimo” e pelas “adaptações” de modelos de gêneros que teve a disposição “no intertexto” do grupo social de que faz parte. Tais modelos são constituídos por níveis de sistematização (lexical, morfossintático, tipos de discurso, tipos de planificação). Além disso, são portadores de “representações ou conhecimentos” de outros que o antecederam e que convivem em mesma época as “elaboraram e semiotizaram”. Essa imbricação entre os elementos resulta no encontro das representações do autor e também dos

outros, vozes sociais e de personagens, que se efetuam em um “**espaço mental comum** ou **coletivo**” (destaque do autor) (BRONCKART, 1999, p. 322).

Para entender esse processo, necessitamos antes dizer que o modelo de análise adotado estabelece a diferença entre as noções de **narrador**, **expositor** e **textualizador**. O primeiro é entendido como a “instância de gerenciamento dos mundos discursivo da ordem do NARRAR”. Já o segundo, nessa mesma perspectiva, gerencia o mundo da ordem do EXPOR. O terceiro seria aquela “instância de gerenciamento geral, responsável pela articulação dos tipos de discurso, do plano geral e dos mecanismos de textualização” (BRONCKART, 1999, p.323).

As operações de linguagem são gerenciadas pela relação que se estabelece no intertexto, resultado dos processos de constituição das “gerações anteriores”. Essas operações estabelecem modelos, ou seja, possibilidades que restringem as opções de usos das regras de uso natural de língua. Ou seja, para produzir um texto, o autor pode operar com determinadas “formas possíveis de marcação desses mundos na língua natural utilizada” (BRONCKART, 1999, p. 324). Esse processo ocorre em relação com a constituição dos mundos discursivos, resultando em uma determinação linguística tanto ao tipo de discurso e também com os mecanismos de textualização que serão empregados em um modelo de gênero. Assim sendo, a escolha de um item lexical é também determinada “pelo modo como as representações do mundo foram historicamente delimitadas e categorizadas nos paradigmas de signos próprios de uma língua natural” (op.cit., p. 325). Nesse sentido, o modelo de análise aqui adotado demanda um estudo sobre o modo como as vozes se manifestam nos textos e como as modalizações atuam no encaminhando a responsabilidade enunciativa em um gênero de texto.

De acordo com Bronckart (1999), é preciso reconhecer que o autor incumbe a essas instâncias de enunciação a responsabilidade de avaliar ou emitir julgamentos dentro do texto. De modo geral, é o textualizador (narrador ou expositor, a depender do mundo discursivo em que se encontra) quem vai articular as avaliações (por meio das vozes e da modalização) dentro de um texto. A “problemática” das vozes aparece em qualquer tipo de discurso. O autor considera as vozes como “entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (BRONCKART, 1999, p. 326). Aponta que podemos reconhecer três grupos: “vozes de personagens, vozes das instâncias sociais e do autor empírico do texto”, sintetizadas no quadro abaixo.

Quadro 5: Caracterização das vozes

GERENCIAMENTO DAS VOZES	VOZES	EXEMPLO
	DE PERSONAGEM: vozes de humanos ou entidades humanizadas, “implicados, na qualidade de agentes, nos acontecimentos ou ações constitutivas do conteúdo temático de um segmento de texto” Animais em cena, heróis em cena de relatos, locutores implicados em “discurso interativo dialogado” ou “criador de acontecimento” no discurso teórico. (BRONCKART, 1999, p. 327).	[...] O candidato à Casa Branca respondeu pelo Twitter: “ Por que a repórter da People não mencionou o ‘incidente’ em sua matéria 12 anos atrás? Porque isso nunca aconteceu! ” [...] (AQUINO, R. <i>A revanche das mulheres</i> , Época, 14/10/2016)
TEXTUALIZADOR (narrador/expositor)	SOCIAL: vozes de personagens, grupos ou instituições que não interferem na condição de agente, aparecem como “instâncias externas de avaliação” de certos pontos do conteúdo.	A Pesquisa Nacional do Aborto apresentou números alarmantes sobre a <u>magnitude do aborto no Brasil</u> : uma em cada cinco mulheres aos 40 anos já fez, pelo menos, um aborto – [...]. (DINIZ, D. A cada minuto uma mulher faz um aborto no Brasil. <i>Carta Capital</i> , 05/12/2016)
	AUTOR EMPÍRICO: voz originária da pessoa que produziu o texto e que faz intervenções para julgar os fatos do enunciado.	Não concordo com quem diz que uma política de cotas para negros no estudo superior é discriminação ao contrário[...]. (VERISSIMO, L. F. Racismo. In: <i>O Globo</i> , (01/04/2007)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999)

Bronckart (1999, p. 330) considera que as modalizações expressam vários “comentários ou avaliações formuladas pelas vozes (autor, social, personagem) a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. O autor apresenta as modalizações a partir de quatro **funções**, conforme podemos verificar no quadro a seguir: lógica, deôntica, apreciativa e pragmática.

Quadro 6: Características das modalizações

FUNÇÃO	MARCAS	EXEMPLOS
Modalização lógica	Avalia aspectos do conteúdo temático a partir de suas condições de verdade, organizados com base em critérios que “definem o mundo objetivo ” como fatos comprovados, prováveis, eventuais, necessários (BRONCKART, 1999, p. 330)	Talvez, necessariamente, provavelmente, evidentemente, é evidente que..., tecnicamente, historicamente Exercem essa função nos textos: advérbios, locuções adverbiais, verbos auxiliares de modo, verbos no futuro do pretérito.

Modalização deôntica	Avalia aspectos do conteúdo temático a partir de valores, opiniões, no domínio do direito, do dever e da obrigação de acordo com as regras sociais (mun-do social) em uso.	Isso deve ser feito. A atividade pode ser feita em casa. querer/ dever/ poder/ ser necessário é preciso que... Exercem essa função nos textos: verbos que podem funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado, ser constrangido a) e verbos no futuro do pretérito.
Modalização apreciativa	Avalia aspectos do conteúdo temático (mun-do subjetivo) a partir do ponto de vista de quem julga.	Infelizmente, felizmente, estranhamente, curiosamente Exercem essa função nos textos: advérbios e orações adverbiais.
Modalização pragmática	Avalia aspectos da responsabilidade e uma entidade do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) em relação às ações que realiza e atribuem a esta intenções, razões, restrições.	Ela quis sair, mas não pôde . Se ele pudesse , teria escolhido outra forma de ação. Exercem essa função no texto: os verbos (querer, poder, dever) e os verbos auxiliares de modo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Bronckart (1999)

Segundo Bronckart (1999, p. 330), as modalizações não são lineares como os mecanismos de textualização e as apreciações manifestadas podem ocorrer em qualquer nível da arquitetura textual, por isso podem ser consideradas como relativas “à dimensão configuracional do texto”. Elas têm a função de estabelecer a coerência pragmática do texto, guiando o “destinatário na interpretação de seu conteúdo temático”. O autor acrescenta que, por serem “relativamente independentes dos tipos de discurso”, alguns textos serão mais marcados por determinadas unidades de modalização que outros e estas podem até serem “ausentes”. A presença ou a ausência de modalizadores pode estar associada ao “**gênero** a que pertence o texto”, pois alguns gêneros poderão apresentar “grau zero da modalização”, como, por exemplo, artigos enciclopédicos, manuais científicos, alguns *fait divers*²³. Já em outros gêneros, tais unidades poderão ser usadas com mais frequência (BRONKCART, 1999, p. 334).

Com base no quadro do ISD, defendemos, pois, que o conhecimento e o uso dos mecanismos de textualização e da responsabilidade enunciativa contribuem para que o agente-produtor possa organizar seu texto em relação ao tempo e ao espaço representados, bem como identificar e marcar posicionamentos, sejam seus próprios ou o confronto com posições contrárias.

²³ Gênero jornalístico que significa “fatos diversos”, “notícia que desperta interesse do leitor por implicar rompimento insólito ou extraordinário do curso cotidiano dos acontecimentos. Assim, o crime passionai, a briga de rua, o atropelamento, o assalto são *fait divers*” (RABAÇA; BARBOSA, 2014, p.101)

Assim, o folhado textual, proposto por Bronckart, compreende, além do estudo dos textos empíricos, uma aplicação dos estudos dos gêneros em mediações formativas. Esses estudos estão ligados ao segundo grupo das pesquisas do ISD (quadro 1), como mencionamos no início desta seção, e são voltados para a elaboração de metodologias para o ensino de língua materna e línguas estrangeiras, mais especificamente para o desenvolvimento de ferramentas didáticas (como modelos didáticos e sequências didáticas) baseados na arquitetura textual.

1.4 O interacionismo sociodiscursivo e o ensino-aprendizagem de produção textual

Haja vista o objetivo deste trabalho e diante das condições de ensino brasileiro mencionadas em nossa justificativa, acreditamos que é necessário um esforço de programas de ensino e de profissionais da área de ensino para ampliar as capacidades de linguagem de nossos alunos. Visando contribuir para isso, a proposta que apresentamos aqui busca levar os alunos a desenvolver domínios²⁴ em relação aos gêneros da ordem do argumentar do curso superior de Pedagogia.

Para tanto, precisamos discutir de forma mais ampla o papel da sistematização formal no desenvolvimento da leitura e da escrita dos diferentes gêneros textuais não apenas dentro da sala de aula, mas, sobretudo, no seu cotidiano. Apesar do fato de a criança começar seu aprendizado desde seu primeiro dia de vida, é por meio das atividades escolares que esse aprendizado será ampliado e somado a outros (VIGOTSKI, 1991).

Acreditamos no princípio de que o homem está em uma evolução permanente “numa perspectiva dialética e histórica” (BRONCKART, 2008, p. 110). Portanto, o desenvolvimento do ser humano é permanente e progressivo. Em relação aos adultos, são as interações e as experiências que fundamentarão seu desenvolvimento.

Com base em uma perspectiva vigotskiana, Bronckart (1999, p. 54) ressalta que a interiorização dos signos é dependente do social, “na medida em que a significação dos signos deverá, permanentemente, ser objeto de negociações e/ou de aprendizagens”. A linguagem tem, portanto, papel essencial já que funciona como mediadora das atividades humanas. Por isso

²⁴ A noção de **domínio** do gênero (ou **dominar** um gênero) é utilizada neste trabalho para designar a apropriação das suas características. Essa terminologia é utilizada em trabalhos que assumem o aporte teórico da didática de línguas, provenientes do grupo de Genebra, por se adequar mais à ideia original. De acordo com Gláís Sales Cordeiro (**informação oral**) a escolha pelo termo se deve ao fato de que em francês é utilizada a expressão “la maîtrise” (a maestria do gênero) pouco adequada ao português.

mesmo, projetos que visem à ampliação das capacidades de uso da linguagem se tornam profícuos para o próprio “desenvolvimento humano”, nas palavras de Bronckart.

No processo de interação entre professores, alunos e integrantes de uma instituição de ensino, as atividades deverão constituir formas de construção de conhecimento. Uma vez que, para Vigotski (1991, p. 99), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”.

Nesse sentido, trabalhos brasileiros realizados com base na perspectiva teórica e metodológica do grupo de engenharia didática de Genebra têm desenvolvido pesquisas com objetivo de ampliar a capacidade de linguagem por meio de um procedimento chamado de *sequência didática*, que consiste em um conjunto de atividades organizadas para desenvolver de maneira modular determinado gênero, possibilitando ampliar a capacidade comunicativa dos alunos.

São atividades propostas para os diferentes gêneros orais e escritos que necessariamente precisam ser preparadas com objetivo de levar os alunos a reconhecer, por meio da leitura/análise e produção, as características de exemplares de um gênero, visando a produção de textos que circulem nas diferentes esferas sociais: escolar, religiosa, jornalística, literária, jurídica entre outras.

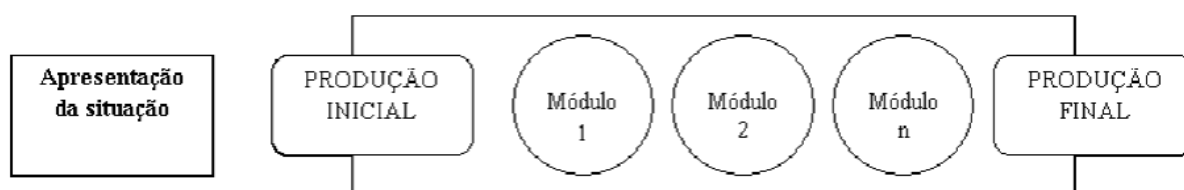
Esse conjunto de atividades deve servir para o conhecimento de um gênero específico e para possibilitar que o aprendiz consiga ao longo do processo produzir gêneros profícuos e adequados a diferentes situações de interação e não apenas no ambiente escolar. Nesse sentido, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), as sequências didáticas devem ser instrumentos promotores para a realização de trabalho com gênero, pois,

as *práticas de linguagem* são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não (destaque dos autores).

Esse procedimento parte da ideia de que o agente produtor, ao ser apresentado a um gênero e ao reconhecer seus elementos constituintes, poderá ampliar suas capacidades de linguagem. Dentro dessa perspectiva, nesta pesquisa, acreditamos ser necessário um trabalho sistemático e planejado, visando ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos argumentativos escritos.

A proposta da SD original do grupo de Genebra é composta por atividades que têm como ponto de partida a “apresentação da situação” e como ponto de chegada a “produção final”. A produção inicial serve para reconhecer aquilo que os alunos já dominam e o que estão por aprender. Os módulos, também chamados de oficinas ou ateliers, são momentos para sistematização de atividades que visam ao desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno. A figura abaixo apresenta a estrutura de base de uma SD.

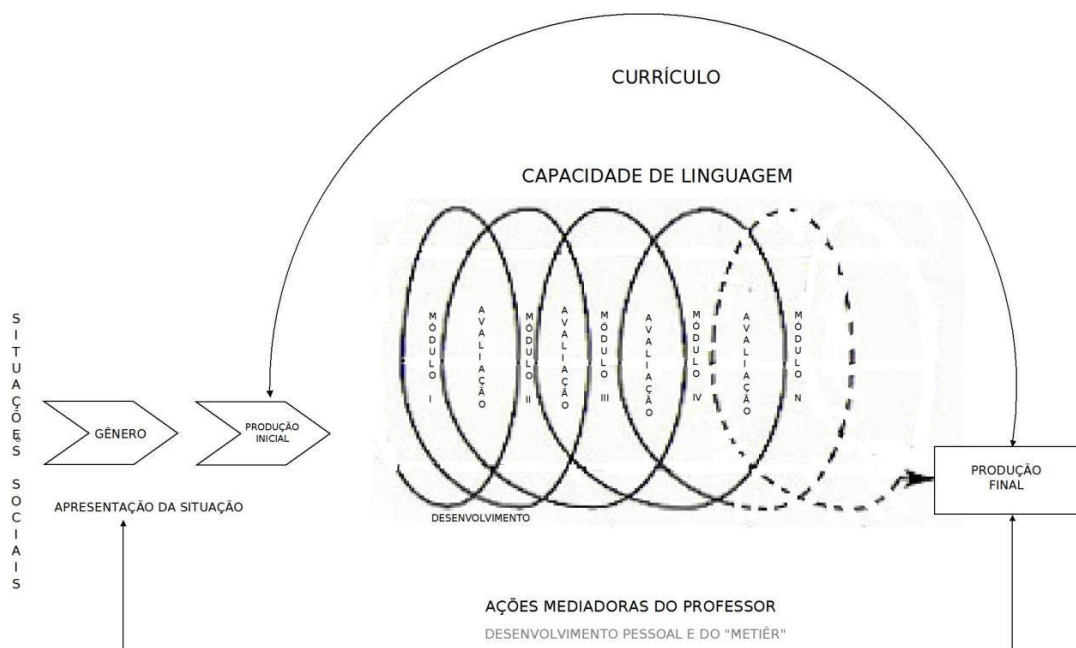
Figura 4: Sequência Didática



Fonte: Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98).

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004, p. 98) consideram que as sequências didáticas devem permitir aos alunos dominarem práticas de linguagem “novas ou dificilmente domináveis”. Baseado no esquema acima, Abreu-Tardelli et al (2018) elaboraram um novo esquema para representar o movimento da SD, com o objetivo de evidenciar a complexidade do processo de desenvolvimento da produção de um gênero oral ou escrito e propor avaliações de pequenas produções intermediárias.

Figura 5: Proposta de reestruturação do modelo de SD



Fonte: Abreu-Tardelli et al (2018, p. 239).

A figura acima demonstra com mais especificidade o papel de cada elemento integrante da SD. Nela, são explicitados como os professores devem agir mediando o trabalho com a SD e a inter-relação entre os momentos do processo. Podemos perceber também como as capacidades de linguagem permeiam o desenvolvimento dos alunos e a questão da avaliação constante, cuja função é mostrar ao professor os pontos não assimilados para redirecionar a continuidade dos módulos. Além disso, estão nelas incluídas as relações que prescrevem o trabalho em sala aula, como o currículo ou no caso do ensino superior, as Diretrizes Curriculares/Matrizes Curriculares.

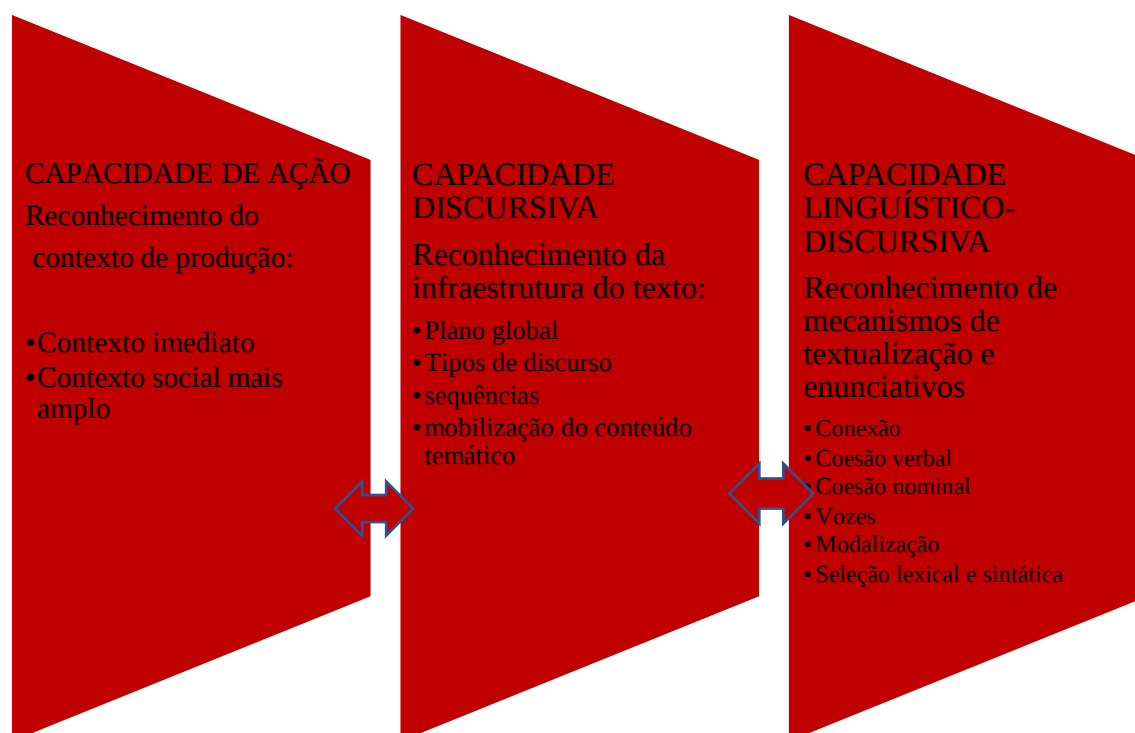
É possível reconhecer que as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) estão contempladas na figura de Abreu-Tardelli et al (2018, p. 239), mas agora de modo a determinar a função que cumprem os aspectos integrantes do processo que envolve a SD. Na nova representação, torna-se bastante visível o procedimento como um todo, sem reduzir o trabalho com gênero a um “simples” modelo, o que, muitas vezes, é afirmado por quem desconhece a base teórica que sustenta a perspectiva do grupo de Genebra. Portanto, podemos perceber que o trabalho com gêneros tal como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly implica em diferentes aspectos linguísticos, sociais, políticos, psicológicos e pedagógicos para sua real efetividade.

Essas atividades sistematizadas em uma SD devem promover o desenvolvimento das capacidades de linguagem. As capacidades constituem

as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).

As capacidades consistem no resultado de “uma aprendizagem social” e não de um desenvolvimento natural do indivíduo. Por isso, faz-se necessária a intervenção sistemática da escola para que se processe (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). O reconhecimento do que as capacidades de linguagem mobilizam serve tanto para avaliar o instrumento elaborado pelo professor (SD) quanto as produções realizadas pelos alunos. A figura abaixo mostra como as atividades de uma SD podem mobilizar as capacidades de linguagem.

Figura 6: As capacidades de linguagem e o folhado textual



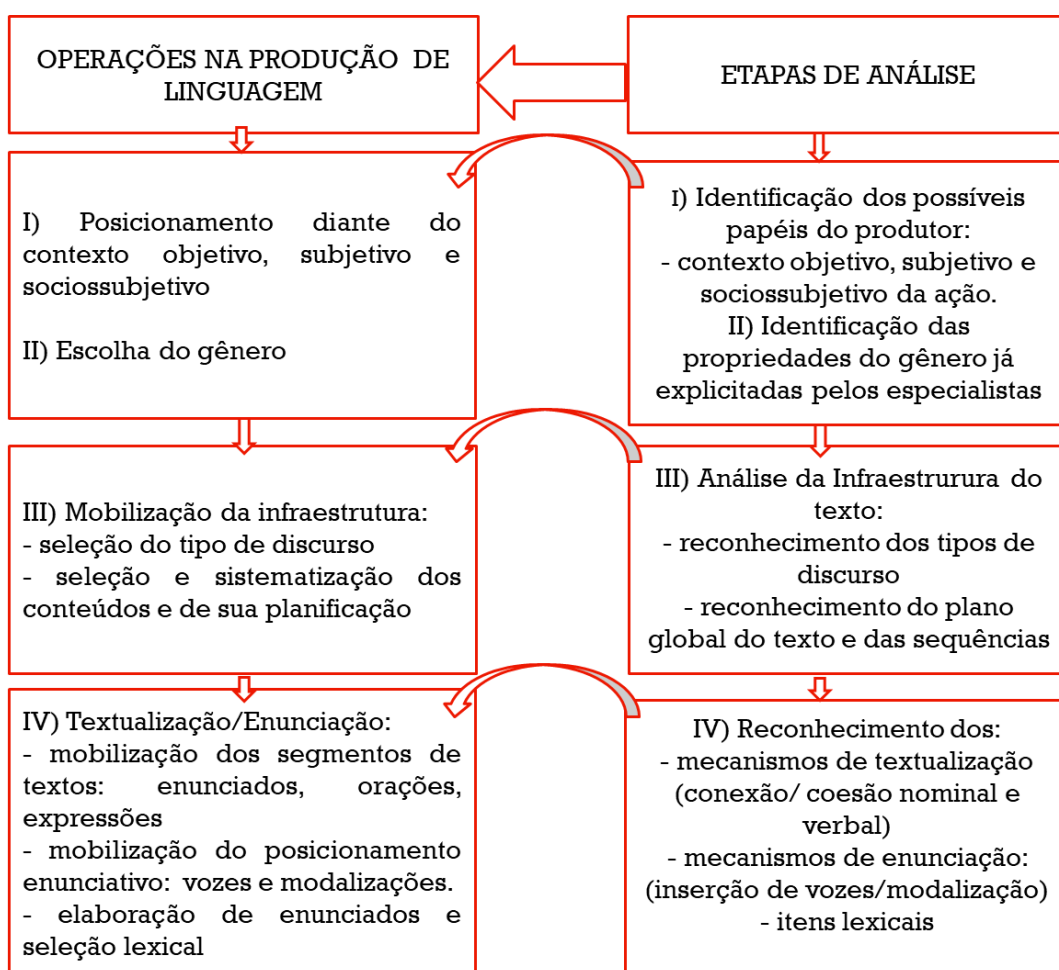
Fonte: Elaborado pela autora com base em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993)

Ao elaborar uma produção de linguagem, o produtor precisa mobilizar uma série de propriedades de um determinado gênero (de infraestrutura e textualização/enunciação),

implicando aí também aspectos do contexto de produção (adequação ao destinatário e ao objetivo da situação de comunicação). O reconhecimento desses itens é relevante para o trabalho de preparação de materiais didáticos e também do que o professor precisa fazer para desenvolver o trabalho em sala de aula.

Podemos estabelecer uma relação paralela entre os níveis de análise de Bronckart e as operações de linguagem que precisam ser realizadas pelo produtor. Assim, para visualizarmos essa associação, com base em Machado (2005a) e nos pressupostos de Bronckart (2013), elaboramos uma figura que representa a relação entre as operações de linguagem e as etapas de análise na produção de um gênero.

Figura 7: Operações de linguagem e etapas de análise



Fonte: Elaborado pela autora com base em Machado (2005a).

Tendo em mente essas operações de linguagem, como se trata de um conjunto de atividades, consideramos que, conforme Dolz e Gagnon (2015), em cada módulo da SD, é

possível trabalhar mais ou menos uma operação de linguagem, a fim de desenvolver as capacidades de linguagem. Além disso, segundo Gonçalves e Barros (2010), uma SD pode ser parte de uma preparação anterior, tal qual uma publicação de material didático, mas, para isso, ao ser aplicada, precisa de adaptações ao contexto de sala de aula.

Acreditamos que as atividades que compõem uma SD devem ser “ensinadas sistematicamente”, uma vez que elas “instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação (itálico dos autores)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

A proposta de uma SD está diretamente relacionada ao fato de que o processamento das apropriações e interiorizações são realizadas “pelos organismos humanos” e resultam na constituição do ser em pessoa consciente e apto a construir uma racionalização sobre aquilo que o cerca (BRONCKART, 1999).

Ao assumir que o domínio dos gêneros é necessário para a socialização dos seres humanos, conseqüente para acesso à consciência racional, nosso trabalho busca desenvolver um projeto em torno de duas SD baseadas na mesma organização tipológica, isto é, em torno de dois gêneros da ordem do argumentar, a crônica argumentativa e a resenha crítica.

A seleção dos gêneros que integram o projeto foi feita com base no domínio discursivo que permeia o ensino superior. Para isso, levamos em conta aspectos como a circulação dos textos e verificamos quais os gêneros que são reivindicados pelo meio acadêmico, bem como os espaços em que os textos circulam em situações concretas de uso.

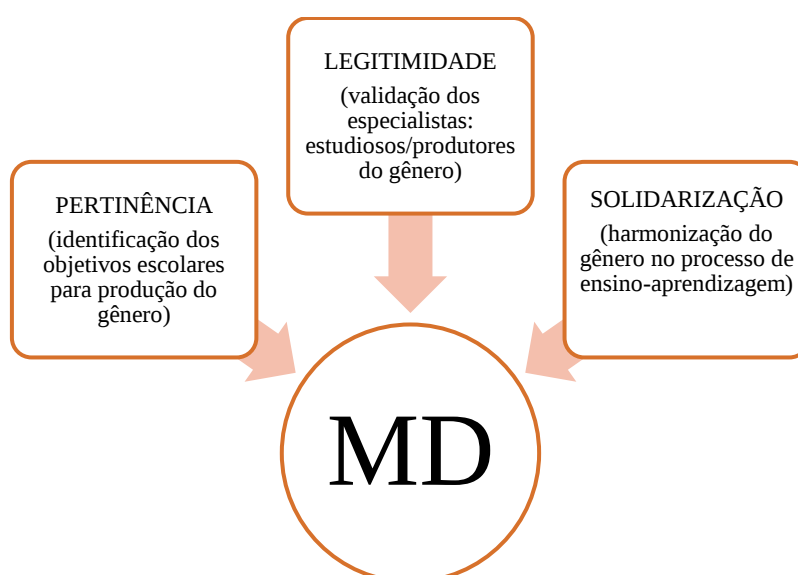
1.4.1 Sequência didática e Modelo Didático

Antes da elaboração de uma SD, é preciso construir um modelo didático (MD) do gênero conforme as perspectivas do grupo da Didática de Línguas de Genebra. O modelo didático pode ser definido como “a descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino [...]” (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 40). O MD tem a função de mostrar ao professor/elaborador da SD quais aspectos são levados em conta para a produção de um gênero. Por exemplo, diante de um gênero, as questões que podem surgir são: quais são os lugares em que circula? quais elementos linguísticos/textuais o que escritor deve inserir? São essas questões que se apresentam ao analista do gênero que podem ser respondidas por meio de um modelo didático.

O MD é uma ferramenta didática que deve ser construída para uma situação anterior a elaboração da SD. Dessa forma, a fim de compreender as etapas envolvidas no processo de elaboração de um modelo didático, precisamos primeiro selecionar exemplares do gênero a ser estudado. Depois disso, o modelo didático deve ser construído com base na relação entre o que dizem os especialistas no assunto.

Dolz e Gagnon (2015, p. 40-41) apontam que são três os critérios de “validade didática dos objetos de ensino” que devem ser considerados para a elaboração de um modelo didático. O primeiro critério é o da “legitimidade”, refere-se ao comportamento dos especialistas, pois diz respeito à validação de recursos numa determinada área. Neste caso, seriam considerados como especialistas os professores do curso de comunicação social ou de produção de textos, ou ainda os próprios produtores/estudiosos desse gênero. O segundo critério é o da “pertinência”, está ligado aos alunos, uma vez que é preciso observar a adequação dos saberes e recursos que devem ser ensinados para os estudantes, tendo como base a fase e “objetivos escolares”. O terceiro critério é o da “solidarização”, em que se harmonizam o conhecimento sobre o gênero e “ganham sentido novo no quadro do ensino-aprendizagem”. Abaixo, a figura sintetiza a sistematização dos critérios de validação em relação ao MD.

Figura 8: Critérios para a validade do modelo didático



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dolz e Gagnon (2015).

O modelo didático, portanto, implica em caracterizar o “gênero de referência” e sua “escolarização”, isto porque resulta no reconhecimento das características de um modelo de

referência (modelos sociais) e as transformações que o gênero sofre ao ser envolvido no processo de ensino-aprendizagem, de acordo com Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 30). Segundo as autoras, o gênero apresentado em sala de aula é uma “variação do gênero de referência”, que se constrói para servir aos propósitos do ensino.

Outra questão importante é que o modelo didático é uma ferramenta que ajuda ao professor (elaborador da SD ou aplicador) a reconhecer os aspectos que configuram o gênero. Isso porque os gêneros não são estruturas estáticas, mas “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (itálico do autor) (BAKHTIN, 2003, p. 262). Os gêneros podem assumir contornos diferentes a depender de seu contexto de produção, principalmente dos aspectos socioculturais envolvidos. Por isso, ao estabelecer o modelo didático de um gênero, quem produz um material didático ou ensina toma conhecimento das nuances que podem estar presentes neste, ao mesmo tempo em que pode reconhecer as características que ajudam a determinar e garantir que as características possam ser compartilhadas tanto pelo produtor quanto pelo leitor. A ferramenta permite ao professor reconhecer em que veículo pode ser encontrado o gênero, a identificação do plano global, do tipo de discurso, da sequência textual mais recorrente, dos mecanismos de textualização e de enunciação mais típicos. Desse modo, o professor pode reconhecer porque o gênero em questão pode ser favorável ao trabalho que está realizando, tendo em mente a série, as prescrições para o ensino e as necessidades de seus alunos.

Machado e Cristóvão (2009, p. 136-137) apontam que a elaboração de um modelo didático deve levar em conta o estudo de um grupo de textos do gênero a partir de, no mínimo, cinco elementos:

- a) o contexto de produção (emissor/receptor/ local/ suporte/ circulação/objetivo do texto);
- b) conteúdos mais comuns do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a elaboração do plano global mais utilizado na organização textual;
- e) seu estilo (vocabulário, sequências textuais e tipos de discurso, mecanismos textuais e enunciativos, características dos períodos).

De acordo com Machado e Cristóvão (2009), essa análise do gênero não é rígida e estrita a esses elementos, pois ela precisa ser incorporada aos níveis de análise do folhado textual, proposto por Bronckart. Além disso, os elementos devem ser observados a partir de “seu valor dialógico” (e não somente pela estrutura do texto). As autoras também consideram que **não** devemos “nos ater apenas ao que a teoria de linguagem do ISD nos propõe via seus autores

principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise” [...] (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2009, p. 137).

Com base nos itens evidenciados pelas autoras, podemos verificar que os elementos comportam o quadro de análise de Bronckart (1999), mas outros elementos são acrescentados à proposta original. Um deles é a identificação do suporte dentro do contexto de produção. Essa ideia é confirmada por Machado e Bronckart (2009, p. 48) a partir da análise do trabalho de Barbosa (apud MACHADO; BRONCKART, 2009) que comprovou a influência do suporte na configuração do gênero.

A proposta de análise de Bronckart parte do princípio de que os gêneros são incontáveis, mas suas características linguísticas podem ser reconhecidas: o modelo didático deve identificar e destacar justamente as especificidades de um gênero. Assim, este dispositivo parte de uma análise do que dizem os especialistas, depois a identificação do contexto de produção do exemplar e de como se compõe as três camadas do folhado textual: arquitetura textual (sequências e tipos de discurso), mecanismos de textualização (conexão e coesão textual) e enunciativos (vozes e modalização).

Os níveis de análise de um texto se articulam entre si, ou seja, estão interligados. Em outras palavras, a análise das condições de produção se evidencia pela situação comunicativa (ao contexto objetivo / sociossubjetivo e ao suporte) e está relacionada a determinadas propriedades solicitadas por meio de divulgação. Enquanto que, para reconhecer os tipos de discurso, é necessário analisar os empregos da estrutura verbal (conexão verbal) e da conexão nominal que fazem parte dos mecanismos de textualização e também as implicações que podem ser percebidas pela incorporação das vozes e também da modalização. Já o plano global está diretamente relacionado às sequências empregadas, porque em geral a planificação está diretamente ligada às fases das sequências.

Consideramos o modelo didático como uma ferramenta que revela propriedades similares e também que contribui para a identificação de particularidades encontradas nos exemplares de gênero. Esse aspecto é, de fato, relevante ao se produzir uma SD, pois nos ajuda a reconhecer quais elementos podem ser trabalhados no conjunto de atividades para que os alunos percebam as similaridades do gênero e as singularidades do texto.

O MD consiste, portanto, em uma maneira de se construir um modelo de referência do gênero. Com base no princípio de que os textos apresentam características singulares que se configuram em gêneros que consistem em “modelos sociais”, quando produzimos um texto, utilizamos um determinado conhecimento social e também “decisões” particulares que

culminam em um “estilo próprio” (BRONCKART, 1999, p. 76). Portanto, ao estudar um gênero, precisamos evidenciar as características “possíveis” para a realização de um texto particular. Nesse sentido, a análise a partir de exemplares pode nos ajudar a reconhecer o que é individual e o que é comum ao gênero para constituir um “modelo de referência”.

1.5 Transposição didática e ferramentas didáticas

Ao tratarmos de questões específicas de ensino, uma noção parece-nos essencial: a da transposição didática. Segundo Machado (2009), a transposição didática precisa levar em conta quatro aspectos: o sistema educacional (leis, orientações, programas oficiais), o sistema de ensino (estabelecimento de ensino), o sistema didático (classe envolvida: alunos, professor, materiais didáticos) e o que será avaliado dentro ou fora da disciplina.

Por isso, precede a elaboração e a aplicação destas SD uma análise dos documentos oficiais relacionados ao curso de Pedagogia, como Diretriz Curricular, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição onde foi realizada a pesquisa e o Plano Pedagógico do Curso (PPC). Também será necessário reconhecer o perfil e as necessidades dos alunos para se selecionar os textos e atividades.

Em relação à **primeira dimensão** (o sistema educacional e as leis brasileiras), o documento de alcance nacional para o curso superior é composto pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCN* (2006) e também pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica* (2015). Nesses documentos, são instituídos os princípios do curso, as atribuições do profissional formado no curso e como o conteúdo teórico e prático deve ser desenvolvido pelas instituições de ensino superior. O documento é composto por 15 artigos que compreendem também as especificidades em relação à estrutura, à carga horária e à atuação do egresso.

Quanto à **segunda dimensão**, cabe uma análise da instituição educacional, pois, ao se fazer o planejamento das atividades que precisam ser trabalhadas, é necessário verificar a estrutura e os documentos da instituição. Neste caso, a análise consta de documentos como PDI, Plano Pedagógico do Curso (objetivos, ementas, situação do curso) onde será aplicada as SD. A análise desses documentos também ajuda na composição de um modelo didático do gênero (MD), uma ferramenta didática que consiste em identificar as propriedades do gênero, porque

mostra como os gêneros integram o quadro de atividades e tarefas que podem ser desenvolvidas pelos alunos na instituição.

A **terceira dimensão** está associada ao que nos propomos neste trabalho, ou seja, ao desenvolvimento das atividades em sala de aula caracterizado pelas relações entre o professor, os alunos e os materiais didáticos utilizados. Essa relação triádica se constitui a partir de situações diversas e inter-relacionadas, orientadas pelas condições históricas, pelas prescrições institucionais, pelas questões particulares de professores e alunos e é instrumentalizada pelos materiais simbólicos (MACHADO, 2010).

Em relação à **quarta dimensão** da transposição didática, ou seja, aquilo que será examinado em relação à disciplina, Machado (2009), apoiada em Bronckart, aponta que os processos de avaliação dentro do próprio sistema ou fora dele constituem outra etapa da transposição didática. Consideramos, neste caso, um elemento importante: o Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE) e também os concursos públicos²⁵ ou testes a que os futuros profissionais terão de se submeter para trabalhar como professores. O exame não pode ser um fim, mas pode nos ajudar a compreender as deficiências de um determinado curso. Não se trata de preparar o aluno para a prova, ao contrário, o exame verifica se o curso vem, ao longo de sua duração, desenvolvendo conteúdos e metodologias que são necessários na formação de um aluno do curso superior.

Dessa forma, de acordo com Machado e Cristóvão (2009, p. 130), ao se construir um material didático, a transposição didática deve constituir-se de uma série de “transformações que um determinado conjunto de conhecimentos sofre”, quando o objetivo é ensiná-lo. Segundo as autoras, tal transposição no processo de ensino de linguagem está sujeita à “seleção dos conteúdos ensinados” e também ao “o processo de autonomização de determinados objetos do conhecimento científico”. Ressaltamos, pois, que, aqui, a transposição didática é vista como uma forma dialógica de desenvolvermos as atividades em sala de aula, promovendo mudanças nos indivíduos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, professor e alunos, pois o mediador (professor) deve procurar identificar procedimentos que o ajudem no processo de ensino e o aluno se desloca para realizar as atividades.

A noção de *transposição didática* remete a Yves Chevallard, mas, segundo Almeida (2007), ele aprofundou o conceito introduzido pelo sociólogo francês Michel Verret, em 1975.

²⁵ Não levamos em conta os concursos devido à diversidade de provas e de lugares em que eles ocorrem, diferentemente do Enade, que se trata de uma prova obrigatória e única para todos os estudantes que concluem o curso no ano em que é avaliado. O ENADE avalia os cursos a cada três anos.

O conceito tomado aqui não pode ser entendido de modo restrito, apenas para simplificar um conteúdo escolar. Conforme nos alerta Bronckart (2015), a perspectiva de Chevallard deve ser entendida como uma referência obrigatória para o entendimento das disciplinas que visam trabalhar com ensino.

Chevallard (1989, p. 6) afirma que o conhecimento não surge para ser ensinado e sim para ser utilizado pelos seres humanos. Por isso, seu ensino se torna de algum modo artificial. Assim, para o autor, o conhecimento é, desse modo, uma ferramenta que necessita de um processo de transição para ser ensinada e apreendida com vistas ao seu uso.

Ampliando a visão sobre a “transposição didática”, Machado e Cristóvão (2009, p. 130) consideram que

há três níveis básicos nessas transformações: no primeiro momento, o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para construir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido”.

Em nosso estudo, reconhecemos que as ferramentas de MD e de SD constituem modos de transposição didática para a produção de textos. Defendemos, neste trabalho, pois, que essas ferramentas permitem que os envolvidos no processo (alunos-professor) possam transformar o conhecimento para as práticas de uso da linguagem.

Apoiando-nos nas autoras e também em Bronckart (2015), concebemos a transposição didática como um procedimento didático que serve não apenas como modo de “aplicar” uma teoria científica em uma prática de ensino, mas uma forma de mediar o desenvolvimento progressivo daquilo que será apreendido.

Diante disso, o trabalho com gêneros e sequências didáticas não pode prescindir de um vasto conhecimento precedente para seu processo de elaboração. Vale mencionarmos ainda que o papel do professor do ensino superior é mais do que apenas exigir posturas de pesquisador, assumindo que o aluno já tenha desenvolvido tais capacidades, como aquele que pede uma resenha sem desenvolver atividades que levem os estudantes a entender o que é e como se produz uma. Consideramos que é preciso fazer o reconhecimento das dimensões ensináveis do gênero, já que, em qualquer nível, o sistema escolar deve buscar métodos e procedimentos de ensino que visem à aprendizagem dos alunos, em especial, os gêneros argumentativos escritos.

1.5.1 O papel da escrita: uma prática a ser ensinada

A aprendizagem da escrita é um tema relevante e necessário no contexto contemporâneo e que tem ocupado um espaço cada vez maior entre as pesquisas linguísticas e pedagógicas. Bronckart (2015b), em um “balanço” sobre os estudos da escrita em países francófonos, mostra que uma há considerável transformação em relação às pesquisas sobre o tema. Segundo o autor, diferentes abordagens contribuíram para a reunião de dois grupos de trabalho: “pesquisas *para* a didática da escrita” e “pesquisas *em* didática da escrita” (destaques do autor) (BRONCKART, 2015, p. 34).

No primeiro grupo, o autor aponta que estão os trabalhos que buscam oferecer “elementos de referência para as (ou de compreensão dos desafios das) atividades escolares relativas a escrita” (BRONCKART, 2015, p. 34-35). Neste, estão incluídos trabalhos com diferentes perspectivas teóricas que apresentam as práticas de escrita como identidade de representação social e individual, inspirados na perspectiva vigotiskiana, estudos da constituição dos gêneros, como a perspectiva do próprio Bronckart e de estágios da escrita, a partir da perspectiva piagetiana elaborada por Emília Ferreiro.

O segundo grupo inclui pesquisas: sobre “a didática do gênero”, com base no procedimento das sequências didáticas elaborado por Dolz e Schneuwly; especificamente sobre “a didática da escrita”, principalmente com a perspectiva de Reuter; e, por último, estudos “dos processos em funcionamento no ensino e na aprendizagem (da escrita)”, a partir das pesquisas do grupo GRAFE de Genebra, com vistas a fazer análises de gravações de unidades de ensino referentes “a um objeto determinado e em estabelecer protocolos exaustivos das sequências de interação que são aí atestáveis” (BRONCKART, 2015, p. 39-44).

Esse agrupamento ajuda-nos a entender como os estudos estão alinhados, mas não pode ser tomado como uma maneira de isolar os trabalhos. Feito esse alerta, consideramos que nossa pesquisa estaria entre o conjunto de trabalhos desse segundo grupo. De fato, os trabalhos não podem ser limitados por essa caracterização porque as perspectivas estão relacionadas. Isto é, a forma como o professor, mediador do processo, concebe a linguagem terá uma influência central na forma como propõe trabalhos em sala de aula.

Nesse sentido, para Bronckart (2015, p. 44-45), embora não se possa evitar a “tensão” associada às diversas perspectivas políticas e acadêmicas, o ensino da escrita em língua materna precisa ser considerado a partir de uma avaliação daquilo que o aprendiz precisa “dominar”, ou seja, os gêneros, e dos “desafios socioeducativos da formação na língua” pensando

principalmente em como as disciplinas podem contribuir para adaptar às situações “reais do ensino”.

O autor afirma ainda que, do ponto de vista metodológico, trabalhos com a escrita centrados nos gêneros têm se mostrado mais produtivos que aqueles que partem de exercícios de escrita. Segundo ele, esse tipo de trabalho exige um processo de transposição didática que ajude no processo da passagem da leitura para a escrita. Além disso, reforça a ideia de que é necessário reduzir o tempo dedicado às atividades escolares com objetivo de trabalhar estritamente “o sistema da língua” para dar mais ênfase às atividades de práticas efetivas das capacidades de escrita.

Apesar das ideias lançadas pelo autor estarem se referindo aos trabalhos em países francófonos, podemos reconhecer que grande parte delas podem servir também para entender as perspectivas de ensino de escrita em língua materna no Brasil. Isso porque, conforme bem observa Bezerra (2005, p. 37-38), a reformulação do ensino brasileiro de língua portuguesa sofreu grandes alterações a partir da década de 80. De acordo com a autora, contribuíram para as mudanças: as perspectivas vigotiskianas de aprendizagem, as de letramento e as do texto e do discurso, que permitiram compreender os “aspectos cognitivos, sócio-políticos, enunciativos e linguísticos” implicados nas situações de ensino-aprendizagem de uma língua.

Como podemos verificar, o ensino da escrita em língua materna no Brasil tem muito em comum com o que relata Bronckart (2015, p. 48), em relação aos países francófonos. Segundo o pesquisador, atualmente, o maior desafio consiste em associar tanto o domínio de um saber teórico sobre a constituição da escrita quanto também o conhecimento prático sobre as questões didáticas na formação dos “mestres”.

De nossa parte, podemos dizer que este trabalho se situa justamente neste ponto, uma vez que a pesquisa está alinhada na perspectiva da didática do gênero, com a elaboração de SD e também com nosso processo de formação, que envolve domínio das propriedades constitutivas de gêneros e seu processo de “ensino-aprendizagem” tanto por parte dos alunos quanto dos professores.

1.6 A produção de gêneros escritos na sala de aula

O trabalho com a produção de textos em sala de aula parte primeiro pela identificação das características de gêneros que precisam ser aprendidos pelos alunos. Nesse sentido, um aspecto fundamental na discussão é o reconhecimento das propriedades dos gêneros de texto.

Contribui com esta discussão Schneuwly (2004, p. 29-36) quando aponta a função dos gêneros no processo de desenvolvimento humano. O autor retoma Bakhtin e Vigotski para mostrar a diferença entre os gêneros primários (aprendidos no convívio espontâneo dos sujeitos) e os secundários (aprendidos por meio de sistematicidade, principalmente em situações formais e escolares). Para Schneuwly, o processo de ensino-aprendizagem com base nos gêneros primários se complexifica e seu uso exige transformações, tornando-os “instrumento de ação” do sujeito. Já os gêneros secundários são aprendidos principalmente em situações formais, por meio da mediação da “leitura/escrita”. Daí a relevância do ambiente escolar para o seu domínio, isto é, será este o espaço privilegiado para apropriação de gêneros que estão ligados a situações não imediatas de comunicação e em grande parte das vezes de pouco convívio com o sujeito.

Esses gêneros são desenvolvidos pela esfera institucional/escolar/acadêmica. Na visão de Vigotski (1934/2008), esses são os conhecimentos científicos com os quais as instituições escolares precisam lidar. Segundo Schneuwly (2004, p. 33-36), essa relação entre os sistemas que o aprendiz já tem domínio e os que ele não conhece gera uma relação de conflito, tensão que, por sua vez, torna-se “a verdadeira fonte de desenvolvimento”. O autor mostra que a isso o psicólogo bielorrusso chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), uma vez que o novo sistema rompe com o anterior, dando origem a extenso “processo de reestruturação” capaz de chegar a uma “revolução nas operações de linguagem”.

Para Vigotski, a aprendizagem tem uma função fundamental e deve vir antes do desenvolvimento da criança, chegando aqui à noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na

distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes (destaques do autor) (VIGOTSKI, 1991, p. 97).

A partir disso, compreendemos que aprendizagem não é automática, mas sim decorrente de um planejamento, de uma forma sequencial e organizada em que as diferentes frentes de estudo se aplicam.

Recuperando aqui também Volochinov e Bakhtin, entendemos que o aprendizado dos gêneros secundários provoca uma reformulação na elaboração dos gêneros primários. Portanto, aprender os gêneros formais, aos quais os aprendizes têm pouca familiarização, ajuda a ampliar as potencialidades dos que já conhecem e utilizam espontaneamente (SCHNEUWLY, 2004, p. 34).

Nesse sentido, vale ressaltar que, apesar de necessário, o trabalho com gêneros na sala de aula, de acordo com Rojo (2000, p. 3), apresenta-se em ambiente “discursivo difícil de situar”. Isso porque estamos ao mesmo tempo diante da interação direta entre os interlocutores, como no diálogo da sala de aula, gênero primário, que circula por esfera privada, e lidando com a mediação de textos escritos, semelhantes aos gêneros secundários, que circulam em esfera pública.

Segundo Rojo (2000), retomando as ideias de Schneuwly, a sala de aula se configura num lugar “intermediário” entre circulação de esferas pública e privada. Acrescenta ainda que para compreender as bases de opções daquilo que será produzido em ambiente escolar/acadêmico é preciso levar em conta a finalidade de cada interação. Análises feitas pela autora apontam que situações de interação face a face são mediadas por propriedades de textos escritos, resultando em uma imbricação entre gêneros primários e secundários em situação escolar.

Para Rojo (2000, p. 9), há um grupo de gêneros escolares que “são meios de comunicação no interior da escola, eminentemente orais (definições, explicações, exposições)” e ainda um segundo grupo ao qual ela denomina de “gêneros escolarizados”, em geral, gêneros secundários que circulam em diferentes esferas (jornalística, científica, literária, política entre outras) adotados pela instituição escolar, devido ao conteúdo a ser ensinado por meio da escrita.

O domínio, segundo a autora, desses “gêneros escolarizados”, dos gêneros secundários, consiste em se apropriar não só dos conteúdos temáticos que serão desenvolvidos, mas, sobretudo, na capacidade de reconhecer e utilizar propriedades composicionais e linguístico-discursivas específicas de um gênero, tornando a produção em um texto próprio de seu autor.

Assim, adotando a perspectiva vigotiskiana, consideramos que trabalhar com gêneros argumentativos escritos é uma forma de promover o desenvolvimento de funções superiores, consequentemente do ser humano.

Dentro dessa perspectiva, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) consideram que a produção de textos consiste em um “processo complexo”. São vários níveis de funcionamento

e os aprendizes precisam lidar com diversas dificuldades em cada um deles. Ao fim do processo, deverá ser capaz de lidar “simultaneamente” com todas essas dificuldades. Os autores apontam quatro níveis principais:

- i) “*a representação da situação de comunicação*”, envolvendo o contexto de produção (interlocutores, objetivo da comunicação, suporte, gênero visado);
- ii) “*elaboração dos conteúdos*”, envolvendo técnicas de criação e busca de informações sobre o tema;
- iii) “*planejamento do texto*”, envolvendo as propriedades do gênero visado;
- iv) “*realização do texto*”, envolvendo a escolha de vocabulário e mecanismos de textualização adequados ao gênero.

Em outra obra, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27) acrescentam mais um nível: o *da releitura, da revisão e reescrita do texto*. Nesse nível, aquele que produz o texto volta ao próprio texto para melhorá-lo, considerando a necessidade de distanciamento de produção para que se possa perceber a necessidade de intervenção.

Associada à reescrita, a revisão ganha um destaque nessa proposta teórica. Para isso, a proposta apresenta uma outra ferramenta: a ficha de avaliação ou grade de avaliação. Consiste em um dispositivo didático que possui dois objetivos: primeiramente serve ao professor para que possa diagnosticar os obstáculos em relação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem e, em segundo lugar, propicia a comparação do progresso dos alunos, ou seja, a própria avaliação dos alunos. A grade de avaliação deve levar em conta as dimensões ensináveis e precisa conter critérios indicadores em função do modelo didático elaborado (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ainda em relação à revisão e reescrita, existe um aspecto que merece destaque: os obstáculos dos aprendizes. As dificuldades dos alunos devem ser vistas como parte de um processo de aprendizagem, por isso precisam ser identificadas pelo professor para ajudá-los a superá-las. Neste trabalho, adotamos a noção de **erro** não como uma falta do aluno, mas sim como “indicador de processo” que fornece pistas ao professor sobre as capacidades dos alunos (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 31). Portanto, com base na perspectiva teórica adotada, fazemos a opção consciente pela expressão **erro** de escrita, considerando seu “valor didático”. Assim, a figura a seguir mostra os aspectos compreendidos no processo de escrita pela visão adotada.

Figura 9: As operações da produção textual



Fonte: DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO (2010, p. 25).

Com base nos aspectos acima, nosso estudo assume a perspectiva de que reconhecer características dos gêneros escritos não significa evidenciar uma oposição, mas sim reconhecer particularidades que contribuem tanto para que o professor possa elaborar atividades para a produção dos textos como também para que o próprio aprendiz possa reconhecer em que momento deve mobilizar os recursos textuais na realização de um gênero de texto.

A escrita foi e ainda é conhecida como uma forma de comunicação capaz de vencer o tempo e a distância. Mas para além de uma função instrumental, atualmente, é uma forma de expressão particular, envolve um processo de desenvolvimento criativo. É por meio dela que o aprendiz “desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16).

Escrever não é somente realizar uma representação fixa, mais que isso, é uma forma de dar acesso ao mundo das ideias, possibilitando assimilar e desenvolver o pensamento para “atravessar o espaço e o tempo”. Consiste em um “fato que está na própria base de nossa

civilização”, confundindo sua história com a história da humanidade (HIGOUNET, 2003, p. 10)

Saber escrever com eficiência é uma necessidade humana. Nesse sentido, reconhecemos o papel fundamental dos gêneros orais e escritos, mas neste estudo optamos pelo trabalho com gêneros escritos. A diferença de gêneros e também dos recursos que devem ser empregados ao fazer uso das modalidades oral e escrita constitui-se fundamental para a elaboração de atividades didáticas. Portanto, precisamos conhecer que propriedades da escrita deverão ser mobilizadas pelos aprendizes na produção específicas destes gêneros (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15).

Ao nosso ver, o trabalho com a produção de um gênero possibilita ao aluno não só ter uma noção social, isto é, conhecer e dominar propriedades comuns daquilo que se espera de um gênero, mas também pode ajudá-lo a reconhecer quais delas podem ser mobilizadas para tornar o texto “único”, particular, conforme a perspectiva de Bronckart (1999, 2008).

Os aspectos gramaticais, lexicais, ortográficos e até mesmo gráficos precisam ser levados ao conhecimento dos alunos para que possam refletir sobre eles e assim consigam empregá-los durante a elaboração de um texto. Além disso, em todas as atividades escolares o aluno fará uso da língua (oral e escrita) para mediar seu processo de interação.

As práticas de leitura e de produção de textos são fundamentais para toda e qualquer atividade escolar em qualquer nível, mas quanto maior o nível, maior será a exigência quanto à qualidade do texto. Por isso, acreditamos que as práticas de linguagem serão responsáveis por amparar os estudantes e também para “a socialização das aprendizagens” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16-17).

Essa perspectiva também nos leva à necessidade de um trabalho com gêneros secundários relativos à ordem do argumentar. Isto porque argumentar “não é um luxo”, ao contrário, é uma forma de combater desigualdades sociais e econômicas que resultam também em desigualdade cultural (BRETON, 2003, p. 19). Trabalhar com gêneros do argumentar é uma maneira de levar os alunos a desenvolver a capacidade de demonstrar pontos de vista e de construir o raciocínio lógico diante dos fatos.

Na próxima seção, apontamos nossa concepção de argumentação e a relacionamos ao quadro do ISD.

2 A ARGUMENTAÇÃO E A PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SÓCIODISCURSIVO

A argumentação é estudada por diferentes disciplinas. Nesta seção, buscamos mostrar como a argumentação tem sido compreendida ao longo dos tempos e como os estudos já realizados sobre o assunto podem ser associados à perspectiva do ISD.

2.1 A argumentação: princípios fundadores

A linguagem humana de uma certa maneira constitui uma forma de socialização. Ela favorece a construção de uma sociedade democrática e o desenvolvimento do saber. Nesse sentido, o ser humano, tomado pela necessidade de interação social, carece de resolver suas diferenças por vias civilizadas, tornando-se, assim, um ser capaz de argumentar.

Primeiramente, a argumentação é uma forma de resolver conflitos, de estabelecer diálogos, de trocar ideias, mas antes de tudo, é uma maneira de demonstrar que o nosso raciocínio apresenta um encadeamento coerente sobre uma determinada questão. Em segundo lugar, a argumentação é, de fato, um processo que promove interação com o outro, ajuda os homens a conviverem e participarem de um mesmo mundo, de modo construtivo, colaborativo. Portanto, o domínio da argumentação é fundamental para a participação ativa dos indivíduos em sociedade, pois permite a eles compreender e se colocar diante das situações sociais.

De acordo com Dolz (2016)²⁶, o ato de argumentar consiste em “uma atividade discursiva particular, uma finalidade presente em diferentes discursos”. O autor ressalta ainda a “onipresença” da argumentação em situações da vida social das pessoas, como debates e discussões em diferentes gêneros textuais.

Ao considerar que saber argumentar é uma necessidade, uma capacidade fundamental ao homem, devemos cada vez mais buscar formas de aprender e de ensinar aos alunos a utilizar a argumentação como um exercício de autonomia e desenvolvimento de nosso capital social (DOLZ, 2016). A capacidade de argumentar antecipa e descentraliza um diálogo com o pensamento do outro, porque pela argumentação ocorre a “descentralização da alteridade” (DOLZ, 2016).

²⁶ Informação oral, obtida em conferência proferida na Semana de Letras da Unesp-Ilbice, de São José do Rio Preto no dia 02 de set. 2016.

Dentro desse contexto, tem a linguagem um papel fundamental, uma vez que é por meio dela que agimos, bem como compartilhamos opiniões. Diferentemente de outras espécies animais, o homem não reage apenas por instintos, ele pode agir mobilizando racionalmente argumentos em prol de sua tese, suas ideias. Essa capacidade, segundo Dolz (2016), é aprendida progressivamente.

Apesar de ser um modo comum de compartilhar ideias, a argumentação é bastante associada à figura de guerra (ABREU, 2003). A noção geral daqueles que não examinam o papel do ato de argumentar como forma de organização social, é a de que é necessário vencer o adversário em uma “batalha verbal” e “racional” que se constitui em palco de disputa. Seja nos debates entre um público heterogêneo ou entre os “chamados especialistas”, quando há uma discussão sobre um tema polêmico, os participantes acreditam que, no processo argumentativo, devem vencer um ao outro, como, por exemplo, em anúncios comerciais ou debates públicos com candidatos a cargos públicos eletivos, e em alguns casos, vale inclusive ludibriar o outro a fazer algo que aquele que produz o discurso deseja.

Contudo, ao rever os princípios do processo argumentativo, podemos perceber que não é essa a razão primeira de desenvolver a capacidade de argumentar. A argumentação é uma característica humana de estabelecer um diálogo com outro, que pode não ser um adversário no sentido negativo da palavra. A argumentação surgiu justamente como um modo de resolver conflitos (FERREIRA, 2015).

Nesse sentido, podemos suscitar a relevância da noção de argumentatividade²⁷, processo que estabelece a interação social a partir do uso da língua, conforme Koch (2002). Dentro dessa perspectiva teórica, todo discurso pode ser considerado um “ato argumentativo”, uma vez que apresenta marcas linguísticas que nos permitem perceber intenções, vontades, ou seja, visões de mundo daquele que fala ou escreve. Há quem relacione a argumentação à persuasão, tomando os dois termos como sinônimos, como Citelli (2004), e outros concebem a persuasão como resultado que leva a uma ação, assim haveria uma distinção para os conceitos, caso, por exemplo, de Abreu (2003), Perleman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Ferreira (2015).

Diferentes perspectivas teóricas e metodológicas não nos impedem de reconhecer um consenso em relação à argumentação: é necessário dominar técnicas e estratégias para mobilizar práticas de linguagem da ordem do argumentar. Isso nos faz buscar modos de entender como o ser humano pode interpretar e ao mesmo tempo realizar as diferentes formas de ações

²⁷ Termo utilizado por Koch (2002), com base nos princípios de Ducrot que defende que todos os atos linguísticos são argumentativos, ou seja, a argumentação está na língua.

argumentativas. Por isso, antes de tratarmos especificamente de como se concebe atualmente o ato argumentativo, é preciso reconhecer como historicamente diferentes estudos conceberam a argumentação. Compreendemos que, ao rever a história dos estudos sobre o ato de argumentar, podemos perceber como a influência de técnicas persuasivas perpassaram o ensino da argumentação ao longo do tempo e das civilizações.

2.2 Breve histórico dos estudos da argumentação

Em *A aventura Semiológica*²⁸, Roland Barthes revisita os estudos retóricos para mostrar que eles estão presentes nos trabalhos que desenvolveu durante o século XX sobre a argumentação. O autor chama de “império retórico” o evidente domínio das práticas de linguagem em busca da persuasão que se edificaram entre as civilizações a partir dos gregos. Segundo Barthes (2001, p. 7), a retórica “reinou no Ocidente durante dois milênios e meio, de Górgias a Napoleão III”. O autor afirma que ela viu surgir e desaparecer os diferentes modos de governo e dominação dos povos e dá especial atenção à “viagem” (investigação temporal) e à “rede” (investigação sistemática) dos estudos retóricos.

A inegável relevância dos estudos de retórica pode ser observada em vários trabalhos que realizaram uma revisão sobre aspectos conceituais referentes à argumentação e/ou persuasão, estes remontam primeiramente aos estudos gregos. Dentre os autores, podemos citar Fiorin (2016), Ferreira (2015, Plantin (2008), Citelli (2004), Abreu (2003), Breton (2003), Barthes (2001) e Osakabe (1999). Pela leitura dessas obras, podemos identificar que a preocupação com a argumentação surgiu na Grécia, com o desenvolvimento da retórica, disciplina que buscava ensinar como compor as palavras para formar um discurso cujo objetivo seria convencer o outro de uma “verdade”. A retórica durante muito tempo foi vista também como encarregada de ensinar aquele que fala e escreve a ornar ou enfeitar o discurso.

Segundo Ferreira (2015, p. 41), a retórica nasceu no século V a.C., na Magna Grécia, atualmente Itália, depois da queda do general Tasíbulo (455-388 a.C.), devido à necessidade de arbitrar sobre a “restituição de terras subtraídas pelo tirano aos legítimos donos”. A partir da formação de júris, os populares procuravam, por meio da oratória, debater seus direitos. A falta de uma presença autoritária fez com que surgisse a argumentação, uma vez que o povo

²⁸ Obra publicada originalmente em Francês, *L'aventure semiologique*, em 1985.

precisava dominar a arte de bem falar para atuar em situações públicas para defender seus interesses.

Barthes (2001) distingue sete momentos significativos da retórica: (1) as origens da Sicília; (2) os estudos retóricos de Górgias e os sofistas; (3) os estudos de Platão; (4) os de Aristóteles, os dos autores helenísticos e romanos (Cícero e Quintiliano); (5) a segunda sofística ou neoretórica; (6) a estrutura medieval do *trivium* (*Rhetorica*, *Grammatica* e *Logica* ou *Dialectica*); (7) o ensino de retórica e sua morte na Idade Média. Esses momentos se destacam pela forma como a retórica foi compreendida e também como esta foi ensinada.

Em se tratando da retórica praticada no ocidente²⁹, durante esses períodos, segundo Barthes (2001, p. 5-7), podemos reconhecer que os estudos retóricos são vistos a partir de seis perspectivas: 1) uma *técnica* ou arte de persuadir; 2) um *ensinamento*: matéria a ser ensinada por meio de exercícios; 3) uma *ciência*: linguagem argumentativa e a linguagem figurada; 4) uma *moral*: um código cuja função é vigiar (permitir e limitar); 5) uma *prática social*: forma de controle do poder; e 6) uma *prática lúdica*: forma de jogar com a linguagem.

Essas concepções de retórica foram praticadas (compreendidas e/ou ensinadas) no decorrer da história das civilizações pelas quais sobreviveu, incluindo-se aí regimes de governo, religiões e povos. Desse modo, “a retórica dá acesso ao que se pode chamar de sobrecivilização: a do Ocidente, histórico e geográfico: ela foi a única prática (juntamente com a gramática, nascida depois) através da qual nossa sociedade reconheceu a linguagem, sua soberania (*Kurôsis*, como diz Górgias)” [...] (BARTHES, 2001, p. 8). Assim sendo, podemos perceber que a retórica não só está ligada à arte individualizada do falar e escrever, mas sua origem remonta a uma necessidade coletiva da sociedade.

Ao analisar os estudos retóricos, podemos verificar que a história comprova que todos os seis sentidos apontados por Barthes fizeram ou ainda fazem parte dos praticantes do conceito de retórica. As diferentes perspectivas acompanharam o desenvolvimento da civilidade, da organização social dos seres humanos. Embora saibamos que as guerras ou as lutas acompanharam também a evolução humana desde a antiguidade até os dias atuais, Barthes mostra que historicamente a retórica ajudou as civilizações no processo humano de debater, discutir, de progredir, sem a necessidade de uma dominância física. Além disso, os estudos retóricos estão evidentemente atrelados à forma de desenvolvimento da linguagem humana, modos de organizar o discurso, de interagir com outro por meio da comunicação verbal.

²⁹ Barthes (2001, p. 5) exclui de seus estudos as experiências da Índia e do Islã.

Do ponto de vista organizacional, observamos que os estudos retóricos tiveram grande influência na classificação de partes do discurso, nos domínios discursivos e no próprio plano composicional dos textos, acrescentamos a isso a própria relação com o ensino do discurso argumentativo.

O estudo da argumentação nos possibilita perceber a existência de vários autores e grupos de estudiosos de retórica. Para Citelli (2004), o primeiro autor a se destacar é Aristóteles (384-322 a. C.). Citelli afirma que a retórica grega, até pelas características da sociedade da época, exigia que cidadãos de certas camadas dominassem a arte de promover uma argumentação eficaz e a influência de Aristóteles em relação aos estudos da argumentação pode ser percebida ainda hoje. Aristóteles (2005³⁰) defendia que a retórica seria um modo de estudar os princípios da comunicação cuja função é persuadir o outro, não era apenas uma organização de palavras em uma oração para estabelecer “verdades”, uma vez que se debruçou também sobre a questão da comunicação em relação ao orador e seu auditório. “Preocupou-se, pois, com a dimensão intersubjetiva e dialogal do uso da linguagem, com o mundo das opiniões, das crenças sociais que passaram a ser critério da argumentação retórica” (FERREIRA, 2015, p. 86). Dentro dessa perspectiva, as opiniões deviam se basear “no verossímil” e não naquilo que é considerado verdadeiro (verossímil não significa que esteja de acordo com a verdade).

Outra questão que também é cara para Aristóteles é o apelo à emoção, sendo ela inseparável da razão. Atualmente, há autores que também apresentam as técnicas de argumentação por esse viés. Abreu (2003, p. 26), por exemplo, que afirma que “argumentar é [...] a arte de gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça”.

Observamos ainda que nos dias atuais vários autores e aportes teóricos se valem das perspectivas da retórica clássica não só para explicar o processo da comunicação, argumentação, persuasão, mas também para alicerçar suas metodologias de análise.

Fiorin (2015), por exemplo, busca, em *Argumentação*, apontar a origem dos estudos da argumentação e também propor como os novos estudos podem ser aplicados em discursos persuasivos atuais. Para isso, o autor também faz um resgate histórico dos estudos da argumentação, com base principalmente em Aristóteles, e apresenta que a *Retórica* abrange três livros: o primeiro aborda o enunciador (*éthos*) e como ele elabora seus argumentos; o segundo

³⁰ Na publicação, não consta data de edição original.

como os argumentos são recebidos pelo interlocutor (auditório=ouvinte/leitor) (*pathos*) e o terceiro trata de como é expressa a mensagem (*logos*)³¹.

Tendo em mente os três elementos que participam da produção do discurso, os estudos aristotélicos propunham que o falante/escritor/orador (*éthos*)³² deve ter por objetivo levar o ouvinte/leitor/auditório (*pathos*)³³ a ver “a realidade de uma determinada maneira” (MARCONDES, 2009, p. 26).

Barthes (2001, p. 45-50) aponta ainda que são cinco as operações apresentadas pela retórica clássica: *Inventio* (identificar o que se dirá); a *Dipositio* (ordenar o que for falar); *Elocutio* (dar ornamento ao que for falar); *Actio* (representar o discurso por meio de gestos e elocução); *Memoria* (“recorrer à memória”). De acordo com o autor, “as três primeiras operações são as mais importantes”, sendo as duas últimas sacrificadas a partir do momento em que a retórica passou a não ser mais usada somente em discursos jurídicos, políticos ou cerimoniais, mas principalmente pelos textos escritos.

Mais de 2000 anos depois do surgimento dos estudos retóricos, a forma de descrever as etapas do discurso argumentativo é ainda hoje utilizada em livros e manuais didáticos que visam trabalhar a leitura e a produção de textos. Apesar de novas perspectivas teóricas e metodologias de análise sustentarem modos diferentes de conceber os textos e também os discursos, verificamos que os materiais didáticos ainda hoje fazem uso das fases: introdução (*exórdio*), desenvolvimento (*narração/provas* e *digressão*) e conclusão (*peroração*) para organização textual, tanto para analisar quanto para ensinar alguém a produzir um texto.

De acordo com Barthes, um conhecimento profundo da história da retórica nos leva à conclusão de três aspectos: o primeiro o reconhecimento da influência da retórica na forma como se pensa a linguística, a história, a semiologia, a psicanálise e o marxismo; o segundo aspecto refere-se à ideia de que o pensamento de Aristóteles tem grande relação com a cultura de massa dos dias atuais; e por último a associação política-judicial é o “berço” de nossa cultura, de nossa literatura. Dessa forma, segundo o autor, “derrubar a Retórica para o rol de um objeto completa e simplesmente histórico, reivindicar; sob o nome de *texto*, de *escrita*, uma nova prática da linguagem, e nunca se separar da ciência revolucionária, são um só e mesmo trabalho” (BARTHES, 2001, p. 99-100).

³¹ “Simbolizado pelo *logos* (a palavra, a razão)”, entendido como o próprio discurso (FERREIRA, 2015, p. 17).

³² Imagem do enunciador edificada no discurso (FIORIN, 2015).

³³ Consiste na “disposição do sujeito para ser isto ou aquilo” (FIORIN, 2015, p. 73).

Como vimos, de fato a relevância dos estudos retóricos não corresponde apenas a um conhecimento cultural, sem nenhuma aplicação perceptível. Ao contrário, concordamos com Barthes quando ele afirma que ao fazer uma “aventura” no tempo pelos estudos retóricos vai ao encontro do presente. Não se trata de conhecer apenas pela curiosidade, mas de entender como tais estudos podem se refletir nos estudos atuais da argumentação. De modo sintético, estudos contemporâneos retomam não só os elementos (*éthos*, *pathos*, *logos*) para conceber as condições em que se produzem o texto argumentativo, como também a composição do texto.

Mas as transformações sociais impuseram à retórica um espaço menor dentro da academia. No final do século XIX, de acordo com Plantin (2008), os estudos retóricos clássicos passaram a ser criticados e a disciplina foi eliminada das universidades republicanas, tornando-se um conteúdo de valor histórico.

Apesar do pouco interesse pelos estudos da retórica, ela não desapareceu completamente dos estudos da argumentação. Segundo Plantin (2008), no começo do século XX, os estudos de argumentação passam a ser compreendidos como parte da lógica, baseados na ciência, na observação, no cálculo e na experiência. Esses estudos tornam-se interessantes para os campos do Direito e da Teologia.

Essa situação sofre uma grande transformação a partir de 1950, depois da II Guerra Mundial, principalmente em francês, inglês e alemão. As publicações originais de Perelman e Olbrechts-tyteca (1958) e Toulmin (1958)³⁴ contribuíram de forma incisiva para a retomada dos estudos da argumentação a partir dos princípios da retórica no ocidente. Plantin (2008, p. 21) considera que a “hipótese” de “renascimento” dos estudos relacionados ao argumentar surge durante o período de Guerra Fria pela “busca dessa tal ‘ratiopropaganda’, a construção de um modo de discurso democrático racional, com rejeição dos tipos de discurso totalitários nazistas e stalinistas”.

Ainda, segundo o autor, numa abordagem distinta, em 1970, o estudo da argumentação ganha um novo rumo na França por “um momento lógico-linguístico” a partir das publicações de Oswald Ducrot, em especial a obra de 1983, em coautoria com Ascombre, *L’argumentation dans la langue*. Em uma visão estruturalista, lógica-linguística e cognitivista, o linguista francês defende que “a argumentação não é um método de regulação racional das diferenças de interesses, de apreciação; ela está na língua, não na fala em circulação” (PLANTIN, 2008, p. 22).

³⁴ Neste trabalho, faremos a referência pela data da edição brasileira utilizada de Perelman e Olbrechts-tyteca (1996) e Toulmin (2001).

Ao analisar a história dos estudos sobre argumentação, podemos reconhecer que alguns campos, como a filosofia, a lógica, o Direito e os estudos linguísticos, nutrem especial dedicação para entender as formas de raciocínio, as técnicas e estratégias empreendidas por quem argumenta para exercitar de forma profícua o processo argumentativo. Diversas escolas de pensamento sobre argumentação procuram elucidar estratégias e técnicas para aprender e ensinar a argumentação ao longo da história. O estudo dessas abordagens não tem apenas o valor histórico e cultural, uma vez que cada uma delas deixou produções sobre o tema que de tempos em tempos é resgatada e reformulada para originar outras formas de conceber a argumentação.

De certo modo, a base teórica apresentada aqui sobre a argumentação permite-nos associar alguns desses aspectos ao quadro teórico-metodológico proposto por Bronckart para o estudo dos gêneros, como os aspectos contextuais da retórica, reformulados pela Nova Retórica, e parte do modelo aristotélico é retomado pelo modelo composicional de Toulmin.

2.3 O quadro teórico-metodológico de Bronckart e os estudos da argumentação

A argumentação pode se manifestar em diversos gêneros de textos, que, por sua vez, podem ser constituídos por diferentes sequências: narrativas, descritivas, dialogais, injuntivas, explicativas e argumentativas. Um texto argumentativo não precisa necessariamente ter sequências argumentativas predominantes. Os gêneros podem constituir-se argumentativos pela mobilização tanto de um raciocínio argumentativo, fundamentado pela organização dos argumentos, quanto pelo uso de mecanismos linguísticos de textualização, como os conectivos e elementos de coesão (nominal e verbal), bem como com uso dos elementos de responsabilidade enunciativa (inserção de vozes e modalização). Contudo, é bastante comum que os gêneros ligados à ordem do argumentar apresentem sequências argumentativas ou um plano global que leve o leitor ao percurso de um raciocínio argumentativo.

Em geral, para argumentar, o agente produtor de linguagem precisa operar sobre os aspectos organizacionais dos argumentos (selecionando a premissa, os argumentos e contra-argumentos e a conclusão a que quer chegar) e relacionar isso a um contexto de produção, cuja função é reconhecer a situação de linguagem (quem é o emissor/enunciador, quem é o destinatário/interlocutor? qual seu objetivo?). Também deverá realizar um plano geral de seu texto, colocando, pois, em evidência o conjunto dos conteúdos temáticos por uma organização

linear e pelos tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, referentes ao eixo do expor, e relato interativo e narração ao eixo do narrar) e ainda pelas sequências (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva e dialogal) que ajudam na constituição do plano geral do texto.

Além disso, dispõe o agente produtor de linguagem de diferentes mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), bem como de mecanismos enunciativos que materializam linguisticamente as avaliações de quem produz o texto.

2.3.1 O quadro de Bronckart e o modelo de Toulmin

Ao observarmos o quadro de análise de Bronckart, verificamos que o autor recorre a outros autores que contribuem com as camadas do texto para compor o “folhado textual”. Em especial, para apresentar a sequência argumentativa, o autor recorre a um modelo que é proposto por fases, conhecido como Modelo de Toulmin.

Bronckart (1999, p. 227) considera que é possível encontrar um modelo que se refere ao “*raciocínio argumentativo*” que implica em primeiro lugar em reconhecer “uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema [...] Sobre o pano de fundo dessa **tese anterior**, são então propostos **dados novos** [...], que são objeto de um **processo de inferência** [...] que orienta uma conclusão ou nova tese [...]” (destaques do autor). Segundo o autor, dentro desse processo de inferência, “o movimento argumentativo” pode ser sustentado por certas justificativas ou por bloqueado por limitações ou refutações. “É do peso respectivo dos suportes e das restrições que depende a força da conclusão”.

Segundo Bronckart (1999, p. 226), esse raciocínio argumentativo, ao se materializar em um segmento de texto, pode gerar uma economia na exposição da “tese anterior” (pressuposta) e somente realiza o “processo de inferência” pelos variados “tipos de suportes e de restrições explicitados”. Assim, baseado em Toulmin, o criador do ISD concebe o padrão da sequência argumentativa, apresentado em uma sucessão composta por quatro fases:

- a fase de **premissas** (ou *dados*) em que se propõe uma constatação de partida;
- a fase da apresentação de **argumentos**, isto é, elementos que orientam para uma conclusão provável; podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos.
- a fase de apresentação dos **contra-argumentos**, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa e que podem ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos, etc;

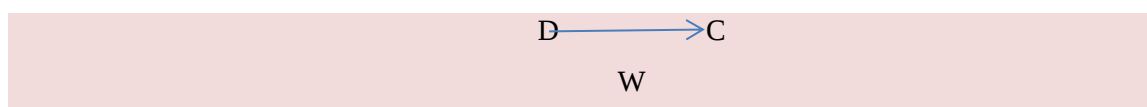
- a fase da **conclusão** (ou de **nova tese**) que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos (itálicos e negritos do autor) (BRONCKART, 1999, p. 226-227).

Bronckart postula que esse modelo pode ser menos complexo e suprimir as duas fases intermediárias e passar dos argumentos diretamente para a conclusão. Pode também ser mais complexo com a explicitação da tese anterior entrelaçando argumentos e contra-argumentos. O que precisa ser ressaltado dessa ideia é o fato de que este quadro com “raciocínio argumentativo” pode ser observado em diferentes gêneros textuais: desde um texto publicitário até uma tese de doutorado, mesmo que, às vezes, não sejam encontradas as fases da sequência argumentativa.

Toulmin se afasta da face estritamente lógica da argumentação e busca mostrar como os argumentos funcionam na prática. Para isso, utiliza exemplos de diferentes “campos” do conhecimento, como jurídico e matemático, cuja função é apresentar como se constrói argumentos e como eles se distribuem.

O modelo de Toulmin apresenta e exemplifica como o arranjo visual dos argumentos torna seu uso acessível em diversas áreas do conhecimento, daí a ampla utilização de seu modelo em textos argumentativos. Nesse modelo, há uma divisão entre os argumentos que variam com o tema tratado e os que não variam. A forma básica de exposição dos argumentos é a seguinte:

Figura 10: Forma básica de exposição dos argumentos



Fonte: Toulmin (2001, p. 251)

No esquema acima, D corresponde ao dado (informação) e C³⁵ (afirmação) à conclusão a que se chega, W é a garantia (*warrant*) que se estabelece. Esse esquema básico constitui o modo como o filósofo inglês organiza a realização prática do argumento.

Esse mesmo modelo é bastante utilizado em materiais didáticos e acadêmicos que visam a desenvolver o chamado texto dissertativo ou argumentativo. Serafini (1989, p. 56), por exemplo, ao explicar como se organiza um texto, recorre ao modelo de Toulmin para evidenciar que o parágrafo “convvincente” é aquele cuja ideia é compartilhada entre locutor e leitor. Para

³⁵ Na edição brasileira, C corresponde à conclusão /afirmação. Porém, na versão original, em inglês, C refere-se ao termo *Claim* que pode ser traduzido por (tese/afirmação).

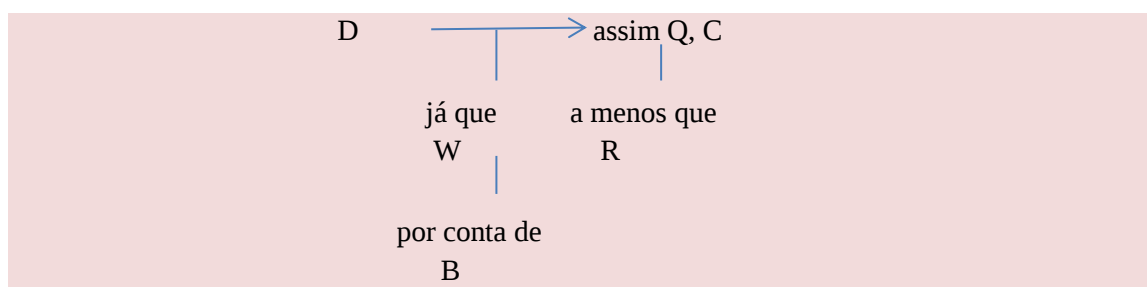
isso, a autora apresenta três elementos fundamentais do modelo de Toulmin: “afirmação”, “informação” e a “garantia”. Com finalidade didática, a autora considera que esse modelo é capaz de indicar “que elementos de um parágrafo são importantes para garantir a ideia principal”.

Para Toulmin, um mesmo argumento pode ser apresentado de formas distintas. Algumas dessas formas podem ser mais evidentes que outras, em relação à sua validade/invalidade, o que se reflete em como o interlocutor vai reconhecer aquilo que dá sustentação à conclusão. A essa configuração e organização dos argumentos, Toulmin dá o nome de “*layout* dos argumentos”.

Na visão de Toulmin (2001, p. 141), ao fazer uma asserção de modo sério e consciente, precisamos expor um grupo organizado de informações que servem para sustentar uma “determinada conclusão”, e isso conduz a um “passo” que reside “sobre a natureza e justificação desse passo”. Segundo o autor, quando somos desafiados a comprovar nossas teses, devemos não incorporar novos argumentos, mas sim apontar leis, razões, inferências a fim de tornar aqueles dados legítimos “à alegação ou conclusão apresentada”.

Com isso, o modelo abre espaço para as justificativas e, assim, incorpora novos elementos, a saber:

Figura 11: Forma ampliada de exposição dos argumentos



Fonte: Toulmin (2001, p. 150)

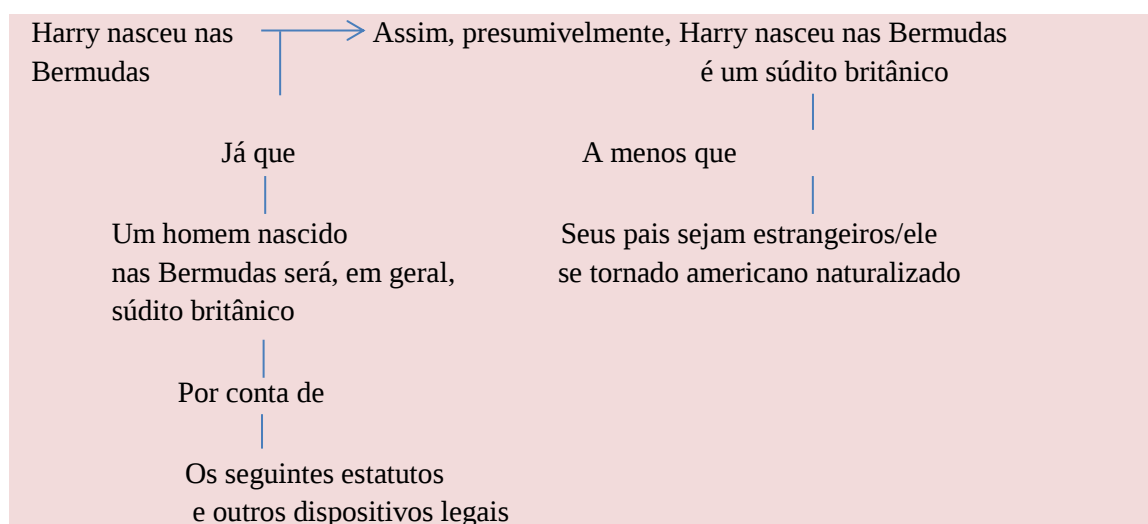
O esquema da figura acima é composto então por: *Dado* (D): que consiste em uma informação a qual permite se chegar a uma *Conclusão* (C). O dado, por sua vez, é avalizado por uma *garantia* (W) – *warrant* – que está apoiada pela *afirmação* da garantia ou *apoio* da garantia (B). Há ainda a necessidade de inserir *Qualificador modal* (Q) que pode ter uma condição de exceção à regra ou refutação (R) (TOULMIN, 2001, p. 145).

No modelo acima, podemos perceber que há um desdobramento daquela estrutura simplificada vista na Figura anterior (10) que envolve o acréscimo de três novos componentes:

o qualificador modal (Q), o apoio para a garantia (W) e a refutação (R). De acordo com Toulmin (2001, p. 151-152), “para haver argumento é preciso apresentar dados de algum tipo: uma conclusão pura, sem quaisquer dados apresentados em seu apoio não é argumento”. Apesar de apontar o lugar do apoio e da refutação, o autor considera que “as garantias podem ser aceitas sem desafio” e estes componentes podem ser subentendidos.

Toulmin (2001, p. 146) ilustra sua ideia com o seguinte caso: Harry nasceu nas Bermudas, → *assim* é súdito britânico → já que nasceu nas Bermudas → será, em geral, súdito britânico, por conta das garantias implícitas nas Leis de Nacionalidade Britânica → a menos que → seu pai e sua mãe sejam estrangeiros/ ele tenha adotado a cidadania americana. O esquema acima pode ser exemplificado da seguinte maneira:

Figura 12: Forma ilustrada de exposição dos argumentos



Fonte: Adaptado de Toulmin (2001, p. 151)

No modelo de Toulmin, percebemos que a modalização recebe especial atenção de Toulmin, já que identifica o papel do Qualificador (modalizador) ao autorizar determinadas garantias para alguma conclusão. O qualificador (modalizador) pode apontar “a força conferida pela garantia a esse passo, e as condições de refutação nas quais tem de deixar de lado a autoridade geral da garantia” (TOULMIN, 2001, p. 145). A modalização é desenvolvida pelo autor para mostrar a necessidade ou a possibilidade de ocorrer algo.

Consideramos que a modalização tem um papel relevante dentro da responsabilidade enunciativa do discurso. Dentro da perspectiva de Bronckart (2006), especificamente em relação aos três níveis de análise do folhado textual (infraestrutura, coerência temática - processos isotópicos – e coerência pragmática – engajamento enunciativo), observamos que no

último nível são analisadas a gestão de vozes (voz do autor, de personagem, social) e as modalizações. Ao analisar esses dois aspectos, é possível perceber que são eles os responsáveis por evidenciar o “engajamento enunciativo em ação no texto e que conferem a ele sua coerência interativa” (BRONCKART, 2006, p. 149). De acordo com o autor, esses mecanismos não estão diretamente ligados aos elementos que se sucedem na ordem do texto (eixo sintagmático), mas atuam numa “ordem interativa”. Assim,

a modalização, por sua vez, serve para explicitar os julgamentos e avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou a determinados aspectos do próprio processo de semiotização. Ela se realiza por meio de unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes, que chamamos de modalidades: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais etc. (BRONCKART, 2006, p. 149).

Verificamos que a modalização pode constituir um recurso marcante quando não se quer se comprometer ou prever que algo tenha a chance de não ocorrer. Utilizando o exemplo de Toulmin, poderíamos ter usado o “provavelmente” ou “certamente Harry é súdito britânico” no lugar de *assim*. Mesmo que o modelo não explicita o papel do agente produtor, o processo de diálogo aí está instaurado. Em suma, os modalizadores (verbos, advérbios, adjetivos) servem para indicar a orientação a qual aquele argumento deverá ser entendido, pois esses elementos linguísticos atuam na “construção do sentido do discurso” (KOCH, 2004, p. 50).

Entendemos que o modelo apresentado por Toulmin pode ser utilizado para reconhecermos principalmente como o plano global de um texto argumentativo é configurado. Em textos mais curtos, como, por exemplo, o artigo de opinião, o editorial e a crônica argumentativa, o esquema pode ser percebido pelo movimento geral em torno de uma premissa, argumentos, contra-argumentos e conclusão. No caso de textos mais longos, em que haja várias sequências presentes, o modelo pode ser útil para perceber a localização específica da argumentação, como um artigo científico, uma tese ou ainda em resenhas críticas que apresentam um uso maior de sequência descritiva e a sequência argumentativa aparece localizada em determinados momentos do texto, em geral, no início e no(s) último(s) parágrafo(s). Também precisamos destacar que, por vezes, o esquema argumentativo não estará disposto no texto de modo desenvolvido, como na figura 12, uma vez que o produtor do texto poderá lançar mão da forma básica do esquema.

Consideramos que os estudos de Toulmin nos ajudam a reconhecer como a descrição das partes e o posicionamento são articulados na construção do gênero pertencente à ordem do argumentar.

2.3.2 O quadro de Bronckart e a perspectiva de Perelman e Olbrecht-tyteca

A proposta de Bronckart (1999) parte da elaboração de um “aparelho conceitual” ou quadro teórico-metodológico do ISD postula que, antes da análise da constituição interna dos textos, é fundamental a verificação do contexto de produção dos textos que envolve “um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93). De acordo com Bronckart (2006, p.146), o contexto de produção se dá em uma **situação de linguagem** que opera sob parâmetros objetivos (emissor, espaço e tempo da ação), sob parâmetros sociossubjetivos, como papel social de interação (estatuto do enunciador e do destinatário) e sob “outras representações da situação e dos conhecimentos disponíveis na pessoa” (negrito do autor).

O autor considera que em um “primeiro plano” os textos originam-se de um “comportamento verbal concreto”, cujo agente desenvolve a partir de direções relativas a um tempo e espaço. Isso quer dizer, que os textos são produzidos em situações determinadas, condicionadas por “quatro parâmetros” específicos: **lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor** (destaques do autor) (BRONCKART, 1999, p. 93).

Já em um “segundo plano”, os textos ocorrem dentro de uma “atividade social” de produção, ou seja, resultam de condicionamento de interação social, subjugado ao mundo social, às normas, regras e leis, e também ao mundo subjetivo “(imagem que o agente dá de si ao agir)”. Tal contexto pode ser descrito também por “quatro parâmetros”: **lugar social** da produção, **posição social** do enunciador, **posição social** do destinatário e os **objetivos** da interação (destaques do autor) (BRONCKART, 1999, p. 94).

Compreendemos que a visão de Bronckart e de Perelman e Olbrecht-tyteca se estreitam quanto a esses aspectos. Observamos que o quadro de análise de Bronckart (1999, 2006) parte da concepção de que um determinado gênero se produz com base em uma relação de interação social entre emissor e receptor, numa situação de linguagem que só se efetiva a partir de um contexto de produção. Podemos perceber aí uma convergência: entre o discurso e os seus participantes (emissor-enunciador/orador e destinatário-receptor/auditório).

Os estudos da *Nova Retórica* revigoraram conceitos retóricos e ao mesmo tempo trouxeram novos rumos para argumentação. Foram desenvolvidos principalmente por Chaim

Perelman³⁶, com a colaboração de Lucie Olbrecht-tyteca. Em *Tratado de argumentação*³⁷, Perelman e Olbrecht-tyteca (1996, p. 6) retomam noções já vistas na retórica aristotélica e ampliam as perspectivas com vistas a empreender “técnicas discursivas” já que “*é em função de um auditório que qualquer argumentação se desenvolve*” (destaques dos autores). Há neste modelo um rompimento com a perspectiva de Descartes, baseada no princípio “da razão e do raciocínio” (op.cit. p. 1).

De acordo com os autores, a *Nova Retórica* se diferencia da antiga por não ter a preocupação de tratar da “arte de falar em público de modo persuasivo”. A preocupação dos novos estudos não se dirigia mais para a modalidade oral da linguagem e nem para a adesão de uma tese por uma “multidão em praça pública”. O objetivo, então, seria “compreender o mecanismo do pensamento” em busca da “adesão dos espíritos” em qualquer processo de argumentação, seja oral ou escrito (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996, p. 6). Aliás, segundo os autores, “a importância e o papel modernos dos textos impressos” conduziram as suas análises principalmente para estes.

Desde o início da obra, os autores deixam claro o papel do “auditório” (ouvinte/leitor/interlocutor), “do orador” (falante, escritor, agente produtor) e do “discurso”. Segundo Perelman e Olbrecht-tyteca (1996, p. 7), o uso desses termos faz com que entendamos que o papel da “argumentação” está relacionado “aquele que apresenta e aqueles a quem se dirige”, independente da modalidade de linguagem utilizada. Dentro da perspectiva da *Nova Retórica*, o orador é quem deverá se adequar às exigências e necessidades do auditório. Os autores mostram que “[...] as mesmas técnicas de argumentação se encontram em todos os níveis, tanto no da discussão ao redor da mesa familiar como no debate num meio muito especializado” (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996, p. 8). Nesse sentido, é o orador que precisa compreender que técnicas empregar para conseguir convencer aqueles “espíritos”.

Outra questão destacada por Perelman e Olbrecht-tyteca (1996, p. 18) é o fato de o orador ser responsável por assegurar as condições da argumentação. Para que a argumentação se produza, é preciso “uma linguagem em comum”, uma comunidade intelectual de acordo e um fato que se queira debater. A efetivação da argumentação depende daquele que apresenta o discurso, que deve, então, se colocar no lugar do outro. Isto é, “para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental”.

³⁶ Filósofo do Direito (1912-1984), nasceu em Varsóvia, mas viveu a maior parte de sua vida na Bélgica. É considerado um dos maiores pesquisadores da retórica do século XX.

³⁷ Obra publicada originalmente em 1992 em francês.

Dessa forma, em busca de elucidar como se processa a argumentação, Perelman e Olbrecht-tyteca (1996) dividem a obra *Tratado de argumentação* em três partes. Na primeira parte, denominada “Os âmbitos da argumentação”, são apresentadas as condições que possibilitam a argumentação. Em especial, destacamos o papel do orador na busca por conquistar a simpatia, nos termos dos autores “adesão” do auditório em relação a uma tese.

Na segunda parte do *Tratado de argumentação*, “O ponto de partida da argumentação”, há uma subdivisão em três capítulos para discorrer sobre “acordo” (trata da relação de aceitação e negação às premissas propostas para o debate), da “escolha dos dados e sua adaptação com vistas à argumentação” e “apresentação dos dados e forma do discurso” (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996).

A terceira parte da obra é dividida em cinco capítulos, nela constam as “técnicas argumentativas”. Nessa parte, os autores mostram que, devido à complexidade dos elementos que envolvem o processo argumentativo, isto é, “a amplitude da argumentação e a ordem dos argumentos”, se faz necessária uma análise de cada estrutura argumentativa individualmente (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996 p. 211). Os autores classificam os esquemas argumentativos em dois grupos: os de ligação e os de dissociação. Os esquemas que se servem da ligação possibilitam o contato entre aspectos diferentes, criando uma “solidariedade” entre eles, a fim de dar lhes estrutura e valor positivo ou negativo um pelo outro. Enquanto os esquemas por dissociação são aqueles que se utilizam de maneiras de romper, com intuito de desagregar aspectos que formam “o todo”, o conjunto que coexiste em um “mesmo sistema de pensamento”, resulta na modificação do sistema por meio da modificação de seus aspectos constituintes.

O estudo desta terceira parte contribui para o processo de construção de nosso projeto integrado com as duas SD, uma vez que os autores mostram como podem ser sistematizadas as técnicas para o processo de argumentação.

Em *Tratado de Argumentação*, os argumentos são agrupados em duas grandes divisões: os que se valem da ligação e aqueles que se valem da dissociação (aqueles que se estabelecem pela distinção, pela oposição). Em nosso projeto de argumentação, o conjunto mais utilizado foi o do que se vale da ligação entre os elementos que são subdivididos em três subgrupos.

No primeiro subgrupo, estão reunidos os *argumentos quase lógicos* que são construídos pela relação de identificação, aqueles que se sustentam pela não contradição e aquele argumento que admite somente “uma verdade ou a falsidade de uma proposição, não acolhendo uma terceira posição” (FIORIN, 2015, p. 145). Os argumentos que se servem pela identificação são:

“a tautologia, a definição, a comparação, a reciprocidade, a transitividade, a inclusão, a divisão, o *argumentum a pari*, a regra do precedente, o *argumentum ao contrário* e o argumento dos inseparáveis” (FIORIN, 2015, p. 117). No quadro abaixo, apresentamos uma síntese de conceitos e exemplos desse grupo de argumentos.

No segundo subgrupo, estão classificados os argumentos que estão baseados na estrutura da realidade, ou seja, aqueles argumentos validados pelas relações lógicas e matemáticas. São os que se valem das relações de causa, de sucessão (fato-consequência), de finalidade, de desperdício e da direção. Há também dentro desse subgrupo os que se baseiam nas relações de coexistência: o da pessoa e seus atos (tanto na relação de interação entre o ato e a pessoa quanto na ruptura entre o que se discursa e o que se faz), o argumento de autoridade e o do grupo e seus membros entre outros (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996). Desse conjunto, a técnica que mais nos serviu em nosso projeto de turma foi a do argumento de autoridade cujo valor está na representação daquele que o cita, ou seja, na credibilidade do “orador”. O argumento de autoridade é bastante mobilizado em textos argumentativos no sentido de fazer valer a voz de um especialista em um determinado tema. No trecho da crônica argumentativa abaixo, é utilizada a voz de um reconhecido autor:

Bruno Bettelheim mostrou que os contos de fadas exercem um papel importante na formação do psiquismo infantil, não apenas fornecendo modelos com os quais a criança pode se identificar, como também provendo uma válvula de escape para as tensões emocionais. (SCLIAR, M. Literatura como tratamento. *Zero Hora*. 31/05/2003).

O terceiro subgrupo reúne os argumentos que fundamentam na estrutura do real. São os que estabelecem relação com a realidade enquanto casos particulares ou generalizações, partindo de ocorrências ou acontecimentos. São utilizados os exemplos, as ilustrações, o modelo e o antimitelo, a analogia, a metáfora (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996). De modo geral, este conjunto de argumentos foi encontrado em maior número nos modelos de referência (tanto da crônica argumentativa quanto da resenha crítica) analisados e consequentemente muito utilizados em nosso projeto de turma. No quadro abaixo, temos uma síntese sobre esse grupo de argumentos.

Quadro 7: Exemplificação dos argumentos fundados na estrutura da realidade

ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL		
Tipo de argumento	Conceito	Exemplo
Exemplos	Apresentação de um princípio geral a partir de casos específicos	Pois então fiquem sabendo que desde 1981 existe nos Estados Unidos uma Associação Nacional para a Terapia pela Poesia, cuja finalidade é o uso da literatura para o desenvolvimento pessoal e o tratamento de situações patológicas. A associação que edita o Journal for Poetry Therapy, realiza cursos e confere o título de especialista em biblioterapia. O biblioterapeuta trabalha em hospitais, instituições psiquiátricas e geriátricas, prisões. O método é relativamente simples: ele seleciona um poema, um conto, um trecho de romance que é lido para a pessoa. A resposta emocional desta é então discutida. (SCLIAR, M. Literatura como tratamento. In: <i>Zero Hora</i> . 31/05/2003).
Ilustrações	Apresentação de uma tese tida como aceita de para dar concretude à situação. Pode ser hipotética ou real. Trata-se de uma simulação.	Imagine agora essa mulher comum de seu círculo afetivo sentindo muito medo: medo de morrer, de arriscar a vida ou de ser presa. (DINIZ, D. A cada minuto uma mulher faz um aborto no Brasil. <i>Carta Capital</i> . 05/12/2016)
Modelo e antimodelo	Apresentação de um padrão a seguir e antimodelo a evitar.	Kafka dizia que era um absurdo trocar a vida pela escrita. Mas ele também reconhecia que sua própria vida era absurda e, nesse sentido, estava optando por uma alternativa com potencial para redimi-lo. Não precisamos chegar ao extremo de um Kafka. Toda pessoa se beneficiará do ato de ler e de escrever. É terapia, sim, e é terapia prazerosa, acessível a todos. O que, em nosso tempo, não é pouca coisa. (SCLIAR, M. Literatura como tratamento. In: <i>Zero Hora</i> . 31/05/2003).
Analogia	Apresentação do argumento por semelhança	Na adolescência, os modelos passam a ser outros. E houve época em que os jovens aprendiam a fazer sexo com a literatura conhecida como pornográfica (lembração pessoal: jovens do Colégio Júlio de Castilhos devorando as páginas suspeitosamente amareladas de um velho livro cujo título não recordo, mas que falava na “grutinha do prazer”). E, no século XIX, eram os grandes romances — aqueles de Balzac, por exemplo — que ensinavam as pessoas a viver. Esse papel foi assumido pelo cinema e pela tv, mas a proliferação das obras de autoajuda mostra que as pessoas continuam acreditando em livros como guias para a saúde e para a cura. (SCLIAR, M. Literatura como tratamento. In: <i>Zero Hora</i> . 31/05/2003).
Metáfora	Apresentação de argumento por comparação sem o uso do elemento linguístico (como).	A forma importa pouco: importam o prazer, a comunicação, o estudo, a pesquisa, a aventura através do tempo, do espaço, das culturas e das mentes, que a palavra desperta em quem sabe perceber ali uma janela, que se abre de par em par, passando para o outro lado, e se entregando. Então já não rasteja, mas voa. Já não se encolhe, mas se desdobra, e intensamente vive. (LUFT, L. Livro eletrônico. <i>Veja</i> 15/09/2010).

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base em Perelman e Olbrecht-tyteca (1996)

O entendimento do grupo de técnicas argumentativa acima contribuíram para produzir atividades das SD visando a desenvolver um processo de argumentação consistente. Fundamentados na perspectiva de Perelman e Olbrecht-tyteca (1996), autores propõe estabelecer maneiras para desenvolver técnicas argumentativas. Koch e Elias (2016), por exemplo, propõem que essas técnicas podem predominar de modo geral em um texto. Já Garcia (2010) reconhece tais técnicas como recursos argumentativos que podem ser inseridos em lugares específicos, cuja função é comprovar as ideias daquele que argumenta. O autor considera que apresentação de fatos (informações ou dados), dados numéricos ou estatísticos (representação em cifras ou números), testemunhos (citações), exemplos e ilustrações constituem formas de dar evidências para a construção de um plano argumentativo, com vistas à persuasão.

Além disso, no último capítulo, Perelman e Olbrecht-tyteca (1996) afirmam que os argumentos devem ser utilizados em interação com o próprio auditório. Segundo eles, existem argumentos fortes e fracos, e cabe ao orador usá-los em seu favor, como fator argumentativo. O orador deve ser capaz de usar figuras de linguagem e de estabelecer a interação entre argumentos convergentes, bem como organizá-los e fazer a disposição deles de modo ordenado. Na produção do discurso, há uma ordem que deve ser respeitada: exposição, disposição ou método. Os autores destacam ainda que “três pontos de vista” podem ser acolhidos ao se selecionar a ordem persuasiva:

o da situação argumentativa, ou seja, da influência que terão, sobre as possibilidades argumentativas de um orador, as etapas anteriores da discussão; o do condicionamento do auditório, ou seja, das modificações de atitude geradas pelo discurso; enfim, o das reações suscitadas, no auditório, pela apreensão de uma ordem no discurso (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996 p. 557).

Ao analisarmos os pressupostos de Bronckart (1999) e de Perelman e Olbrecht-tyteca (1996), conseguimos estabelecer algumas relações, conforme vemos no quadro abaixo.

Quadro 8: Aproximações entre as perspectivas de Perelman e Olbrecht-tyteca e de Bronckart

Perelman e Olbrecht-tyteca	Bronckart
<i>Orador:</i> - é responsável por promover a comunicação; - utiliza um código comum (uma língua); - preocupa-se em buscar a “adesão do espírito” de um auditório; - busca a melhor maneira para adequar seu discurso ao auditório em busca da “adesão do espírito”.	<i>Emissor-enunciador= agente produtor:</i> - manifesta-se a partir de um lugar e momento de produção (contexto objetivo) - ocupa um lugar social de pai, professor, gestor etc.; - deseja produzir um efeito de sentido (manifesta um ponto de vista).
<i>Auditório:</i> - é aquele a quem se dirige o discurso, auditório (universal, ouvinte único, ou o próprio sujeito = próprio orador); - é o público a ser atingido; é aquele que precisa dar o assentimento ao orador.	<i>Receptor-destinatário</i> - é aquele a quem se dirige a comunicação a partir de um lugar e momento de produção (contexto objetivo); - é aquele que ocupa um lugar social pai, professor, gestor etc.); - é aquele que participa da interação, buscando produzir neste um efeito de sentido.
<i>Discurso (argumento)</i> - consiste na tese que será defendida pelo orador e possivelmente aceita pelo auditório; - consiste no ponto de vista de que se disporá o orador para convencer o auditório; - pode ser expresso, por intermédio de uma linguagem comum entre seus participantes, em texto oral ou escrito, em qualquer gênero.	<i>Discurso → gêneros de texto</i> - é produto da interação social, do uso; - consiste na organização de atividades linguagem, em textos e que são diversificados por gêneros; - é constituído por formações sociodiscursivas, apresentam movimentos que resultam em “modalidades particulares dos signos e que chega a formas variadas de ‘discurso’” (BRONCKART, 1999, p. 37).

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Embora exista uma convergência entre os três componentes do processo argumentativo, como ressaltamos, o aparato conceitual de Bronckart apresenta aspectos diferentes do de Perelman e Olbrecht-tyteca. Talvez o mais relevante seja que o quadro de análise do primeiro autor seja para a atividade de linguagem de modo geral, e no caso dos segundos o trabalho esteja voltado especificamente para argumentação.

Nossa intenção, ao aproximar as visões, é mostrar como os estudos precedentes de argumentação podem contribuir para o entendimento de como são mobilizados os elementos que integram o processo. Essas noções são necessárias tanto para construir o projeto com as duas SD quanto para conduzir o processo de aplicação em sala de aula.

Consideramos que a visão de Perelman e Olbrecht-tyteca (1996) colabora para o reconhecimento das estratégias e recursos argumentativos. Os autores apresentam um quadro

que pode ajudar o agente de linguagem a identificar formas de utilizar o processo argumentativo por meio da articulação do jogo de ideias, de manipulações que causam um efeito tanto em quem escreve/fala quanto em quem lê/escuta o texto. Essa perspectiva colabora para selecionar e organizar os argumentos que farão parte de nosso texto (produção individual) na configuração de um gênero (instância coletiva).

2.3.3 O quadro de Bronckart e a perspectiva de Ducrot

O quadro apresentado por Bronckart evidencia que um aspecto essencial para a constituição de um gênero de texto é o emprego dos mecanismos de textualização e enunciativos. Nesse sentido, contribui para a análise a perspectiva de Oswald Ducrot³⁸. O autor propõe uma análise que mostra o processo de “argumentação linguística”, que se distingue da “argumentação retórica”.

Ducrot (2009, p. 20) considera a argumentação retórica “ingênua” e “limitada” por ter objetivo de induzir alguém a fazer algo baseado na crença de “alguma coisa”. Segundo o autor, existem diferentes meios de fazer com que alguém realize algo sem que seja necessário recorrer a uma estratégia para que ele creia em alguma coisa. Dessa forma, ele trata da “persuasão pela palavra, pelo discurso”.

Assim, a argumentação linguística está baseada no estudo dos argumentos formados a partir do encadeamento de duas proposições associadas por um conector, como as conjunções ou locuções conjuntivas. Essa noção serve, por exemplo, também para a união de “sequências de proposições, por exemplo, dois parágrafos de um artigo” (DUCROT, 2009, p. 21).

Ducrot rejeita os princípios defendidos pela argumentação retórica ou nova retórica, em especial, as visões de Toulmin e Perelman e Olbrecht-tyteca, em relação à estrutura argumentativa e aos aspectos externos à língua ou aos elementos extralinguísticos. O autor descarta a ideia de apoiar à persuasão no caráter racional dos elementos (*logos, pahtos, ethos*) e defende a chamada “Teoria de Argumentação na Língua” (TAL).

Segundo Ducrot (2009, p. 22), o sentido argumentativo de um encadeamento *A* (*portanto*) *C* porta “em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão”. *A* não transporta a ideia para *C*, mas *A* depende de *C*, ou seja, *A* só pode ser compreendido se

³⁸ Semanticista francês (1930-).

houver um consequente. Desse modo, o argumento só pode ser entendido tendo em vista o fato de que se dirige a uma conclusão.

A teoria de argumentação elaborada por Ducrot e seus colaboradores propõe uma análise baseada nas escolhas linguísticas, pois a argumentação está na língua. O encadeamento das proposições estabelece relações que nos levam a determinadas conclusões. Esse encadeamento argumentativo tem a função de classificar algo justamente por dar suporte para a argumentação. Os elementos linguísticos têm o papel decisivo no processo de constituição da argumentação.

Nessa teoria, ganham destaques os conectores que exercem a função de conexão entre os enunciados, que, por sua vez, servem para “orientar” os interlocutores para uma determinada conclusão. Daí surge a ideia de “orientação argumentativa”, que consiste em reconhecer o valor argumentativo de um enunciado E1- definido como escolha realizada por esse enunciado “sobre os enunciados E2 capazes de sucedê-lo em um discurso bem construído” (PLANTIN, 2008, p. 33). Com isso, a orientação argumentativa está relacionada ao valor que esta palavra vai atribuir ao discurso, estabelecendo correspondência dessa orientação argumentativa ao seu sentido.

A análise feita por essa perspectiva aponta de forma bastante detalhada como os conectores conduzem para uma determinada conclusão. Ducrot (2009, p. 23) elenca vários exemplos para mostrar como determinadas palavras ou expressões podem levar a uma determinada conclusão e defende que é o próprio enunciado que se qualifica para isto. Para ele, a argumentação não está relacionada à qualidade do orador ou do auditório, nem mesmo a uma sequência lógica.

Em busca de evidenciar suas ideias, Ducrot (1987, p. 168) propõe se pensar na língua a partir da “enunciação”, definida por ele como “acontecimento constituído pelo aparecimento do enunciado”, cuja realização é um “acontecimento histórico” e é “constitutiva do sentido dos enunciados”. Estes, por sua vez, são entendidos como ocorrências observáveis e uma manifestação particular, de uma escolha do sujeito falante. Segundo esta visão, uma mesma frase – enquanto objeto teórico – pode ser repetida inúmeras vezes, mas o enunciado é realizado em uma situação (a enunciação) única. A situação e os momentos que formam a enunciação não se repetem nunca igualmente. Assim, a enunciação se dá pela ocorrência de uma produção de enunciados.

Ducrot (1987, p. 172) propõe considerar que aquele que fala “comunica” por meio de seu enunciado alguma “qualificação da enunciação deste enunciado”. Quando a enunciação manifesta os sentidos por meio dos enunciados, os aspectos jurídicos, argumentativos, causais

etc. passam a constituir esta “enunciação”. Para que isso ocorra, o enunciado é portador de qualificações e por isso mesmo sobrepõe “diversas vozes”.

Dentro dessa perspectiva, o sujeito falante que produz os enunciados se manifesta pela intermediação de diferentes vozes. Isso resulta a polifonia que consiste no confronto das várias manifestações de pontos de vistas encontrados nos enunciados. Ducrot (1987) se opõe à unicidade do sujeito que se manifesta no enunciado e formula sua concepção de polifonia.

Segundo Azevedo (2003, p. 92-93), na teoria polifônica ducrotiana, são distintas três funções para o sujeito falante:

- I) *sujeito empírico* – é autor efetivo, produtor do enunciado, está fora do enunciado e faz parte das condições externas de sua produção, porém não é objeto de “descrição semântica”;
- II) *locutor* – é o responsável pelo enunciado, ou seja, aquele a quem se responsabiliza pela enunciação no interior do enunciado, ele pode ser diferente do sujeito empírico, pois constitui um “personagem fictício”;
- III) *Enunciador (es)* – são seres a quem se atribui os variados pontos de vistas presentes em um enunciado, se expressam pela enunciação, “sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas” (DUCROT, 1987, p. 192).

A visão ducrotiana considera que a língua é “essencialmente argumentativa” e que isto implica em descrever os enunciados a partir do confronto das várias vozes que se inscrevem nestes para assim reconhecer com quais posições o locutor se identifica e a quais ele vai se opor, “uma vez que argumentar pressupõe defender uma opinião, um ponto de vista, posicionar-se diante de situações e ideias” (AZEVEDO, 2006, p. 94).

Para Ducrot, a argumentação é um fato estritamente linguístico. Não tem, pois, um objetivo senão o de descrever a constituição linguística das formas que estão postas no processo de argumentação. Também não busca uma aplicação direta em relação à prática da produção de textos argumentativos, já que para ele toda atividade linguística é em si argumentativa.

Outra contribuição dos estudos baseados na vertente ducrotiana é a da relação entre os usos dos recursos do léxico que constituem sentido na língua, como, por exemplo, substantivos, adjetivos e verbos. Esses “componentes linguísticos” podem atribuir ao enunciado um determinado sentido a depender do contexto particular em que será empregado. Disso decorre muitas vezes a atribuição de valores positivos ou negativos que atribuímos a uma ideia em uma determinada circunstância, ou seja, quando fazemos avaliação de algo (DUCROT, 1977). Dentro dessa perspectiva, certos itens lexicais – alguns adjetivos, chamados modificadores –

podem ampliar a intensidade argumentativa ou mesmo modificá-la. Enquanto os verbos podem evidenciar formas de julgamento, implicações e mudanças de estado (CABRAL, 2011).

Apesar de não considerar o contexto de produção e nem a organização de uma sequência argumentativa, a perspectiva de Ducrot e de seus seguidores nos parece relevante para o estudo das diferentes funções do sujeito (falante/escritor) e principalmente em relação aos diferentes posicionamentos de vozes presentes no texto e em relação à maneira como os elementos linguísticos conduzem para um determinado “valor argumentativo”.

Nesse sentido, em duas situações, as concepções de Ducrot nos serão úteis neste estudo. Primeiramente, há vários trabalhos³⁹ realizados em língua portuguesa que seguem os princípios ducrotianos para explicar como as formas linguísticas (conjunções, advérbios, adjetivos, verbos e substantivos) podem atuar no encadeamento argumentativo de um texto. Esses trabalhos nos ajudam a entender como os mecanismos de textualização/enunciativos, em especial, aqueles responsáveis pela conexão podem atuar na constituição da argumentação no texto, ou seja, oferecer aporte para reconhecer como os elementos linguísticos podem contribuir para fortalecer a argumentação no texto (CABRAL, 2011).

O segundo momento em que nos serviremos das noções de Ducrot será para a análise das diversas vozes que se inscrevem no texto, isto é, no reconhecimento dos diferentes enunciadores postos na constituição do texto, na polifonia. Portanto, a noção de polifonia nos ajuda a compreender os mecanismos enunciativos propostos no nível mais superficial do folhado textual de Bronckart.

Apesar de percebemos afinidades em relação à polifonia e ao papel dos elementos linguísticos no texto, podemos identificar algumas diferenças significativas entre as propostas de Bronckart e Ducrot. Isto porque como vimos o quadro de análise de Bronckart propõe que análise de qualquer texto comece pelo contexto de produção, ou seja, pelos contextos físico, social e socio subjetivo do texto (emissor –receptor – lugar e situação de linguagem – posição social dos enunciadores e destinatário). No quadro de análise ducrotiana, os elementos estão todos inseridos na constituição da materialidade linguística, não há espaço para uma análise do contexto ou das condições de produção textual.

Somamos a isso o fato de o modelo de Bronckart pressupor a existência de sequências que de algum modo organizam o discurso e orientam as sequências textuais, sendo este um dos parâmetros para a identificação do gênero.

³⁹ Koch (2002, 2004), Guimarães (2002), Citelli (2004), Cabral (2011) entre outros seguem a perspectiva de Ducrot para desenvolver trabalhos em Teoria da Argumentação na Língua (TAL) em língua portuguesa.

De fato, a perspectiva de ducrotiana muito ajuda a perceber como os elementos linguísticos podem atuar no processo argumentativo. Em relação específica ao gênero resenha crítica, por exemplo, em termos numéricos não é a sequência argumentativa que predomina e sim a descritiva. Contudo, durante a descrição há uso de termos linguísticos, como advérbios, adjetivos, substantivos, verbos e alguns conectivos que exercem o papel central de evidenciar o posicionamento do agente verbal. Esses elementos são responsáveis pela apreciação do autor da resenha e servem para manifestar seu raciocínio argumentativo.

2.3.4 Os estudos de argumentação, o interacionismo sociodiscursivo e a engenharia didática

Mostramos até aqui três perspectivas em relação ao cenário dos estudos sobre a argumentação que contribuirão para a elaboração de nossas ferramentas: o modelo didático e a sequência didática. Como dissemos, essas três perspectivas, embora apresentem pontos divergentes entre elas e também com o aporte teórico que assumimos, podem colaborar a compreender aspectos importantes para o domínio da capacidade de argumentar.

Pensando especificamente no folhado textual de Bronckart, consideramos que essas perspectivas podem contribuir para a construção das duas ferramentas MD e das SD para os textos baseados na tipologia da argumentação e também para análise de textos argumentativos.

As concepções de Perelman e Olbrecht-Tyteca (1996) podem nos ajudar em dois momentos para a elaboração das ferramentas: na compreensão do contexto de produção e também na organização dos argumentos, isto é, no plano global do texto, parte da análise de infraestrutura do texto. Enquanto Toulmin (2001) serve de base para a análise da sequência argumentativa, também parte do nível de análise da infraestrutura do texto. Já a perspectiva de Ducrot e seus seguidores contribui em relação aos elementos linguísticos, ou seja, mecanismos de textualização e também aos mecanismos enunciativos, com a análise da modalização e da diversidade de vozes que estão presentes em um texto.

Em relação especificamente à construção da SD, Dolz, Scheneuwly e Pietro (2004) consideram que, anterior à elaboração da ferramenta, é necessária uma investigação sobre o funcionamento das propriedades do gênero, ou seja, uma etapa de revisão da literatura sobre o tema. A visão de diferentes perspectivas teóricas é percebida como uma forma de enriquecer o conhecimento sobre os gêneros. Nesse sentido, o entendimento dos aspectos que envolvem a argumentação – modelos de estrutura dos textos argumentativos e suas possíveis prefigurações

– servem para que, ao elaborar as SD, possamos reconhecer quais elementos precisam ser mobilizados para a produção de um gênero argumentativo.

Os autores apontam que, para que seja possível reconhecer quais as dimensões ensináveis dos gêneros de texto, há um trabalho prévio relativo tanto às características do gênero em particular (modelo didático) quanto às capacidades de linguagem dominantes.

Acrescentamos ainda a essas noções, a perspectiva de Dolz (1995, p. 67), defensor da elaboração de ferramentas de ensino enquanto processos de engenharia didática, que afirma que atividade linguageira de argumentar é específica e sua aprendizagem se realiza por meio do contexto social e das intervenções de ensino. Segundo o autor, a escola deveria ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento das “capacidades mínimas” e de formação para que se construa uma “base cultural comum sobre a argumentação para todos os alunos”.

Dolz (1995, p. 68-70) aponta que são seis elementos que precisam ser considerados para desenvolver de forma sistematizada o processo argumentativo: a situação de argumentação, a estrutura de base dos argumentos, as operações específicas da argumentação, as estratégias e os procedimentos retóricos, as unidades linguísticas e a planificação.

O **primeiro elemento**, *a situação de argumentação*, está relacionado ao contexto de produção do texto. Para o autor, todo processo argumentativo se desenvolve com base em uma “controvérsia”, envolve um argumentador cuja posição é estabelecida a partir de uma posição social e que parte de um objeto (um ponto de vista sobre um assunto). O objetivo do argumentador de persuadir o destinatário parte também de um lugar social. Dolz (1995) afirma que o lugar social dos interlocutores condiciona o estabelecimento do jogo de argumentação. Este primeiro elemento se relaciona aos parâmetros contextuais da produção de um texto.

O **segundo elemento** consiste que a estrutura de base dos argumentos está associada à expressão de uma tese e aos argumentos utilizados para defendê-la. De acordo com Dolz (1995), este elemento faz referência à forma como organizamos as fases da argumentação e ao esquema de Toulmin (2001) sobre a disposição da sequência argumentativa, conforme Bronckart (1999) e Jean-Michel Adam (2015, 2011). O segundo elemento tem relação direta com a infraestrutura do texto, em especial, plano global e sequências de um texto.

O **terceiro elemento** está também ligado ao segundo, pois trata das “*operações específicas da argumentação*” que podem ser classificadas em três tipos: a operação de *apoio argumentativo*, a de *negociação argumentativa* e de *refutação*. A primeira operação é organizada para manifestar os motivos que levam a justificar um determinado posicionamento sobre uma tese. A operação de *refutação* é norteada pela apresentação de uma visão contrária à

do argumentador e de que forma como é contestada por este, servindo-se das razões do próprio oponente sobre aquela perspectiva. Finalmente, a operação de *negociação* diz respeito à consideração de um ponto em comum entre argumentador e opositor para um acordo. Nesse terceiro elemento, também são ordenados pelo produtor aspectos relacionados ao plano global do texto, ou seja, a um aspecto da infraestrutura textual (DOLZ, 1995).

O **quarto elemento** está relacionado à forma como os argumentos são fortalecidos pelo modo como os conteúdos são dispostos em um texto argumentativo. Dolz (1995), tomando como base Perelman e Olbrecht-tyteca (1996), apresenta que os usos de “figuras retóricas” (ou figuras de linguagem: ironia, metáfora, comparações entre outras), tipos de argumentos, recursos argumentativos (fatos, exemplos, testemunhos, dados numéricos) contribuem para que o argumentador possa constituir sua argumentação.

O **quinto elemento** está ligado ao ensino de unidades linguísticas a fim de favorecer a ordenação e a conexão dos argumentos. Para Dolz (1995), é necessário evidenciar as formas pessoais que demonstram a “opinião” do produtor do texto (*Penso que..., ao meu ver....*), organizadores textuais que demarcam os argumentos, modalizações, formas restritivas e concessivas. Esse elemento está associado aos mecanismos de textualização e enunciativos do texto, particularmente, às formas linguísticas de argumentação.

Por fim, o **sexto elemento** consiste em reconhecer que a planificação contribui para a organização dos argumentos em razão dos objetivos propostos pelo argumentador. Embora Dolz (1995) reconheça que não exista uma única forma de planificar globalmente o texto, considera que é necessário ensinar a elaborar um texto tendo em mente a situação de argumentação com base em um plano coerente e eficaz.

A perspectiva de Dolz (1995) se apropria da forma como Bronckart propõe a análise textual com vistas ao ensino da produção de textos argumentativos. Assim sendo, os seis elementos podem ser associados aos estudos sobre a argumentação já existentes e também a uma maneira mais ampla de compreender a sequência argumentativa apresentada por Bronckart (1999) e Adam (2015, 2011).

Cabe ressaltarmos aqui que os estudos da argumentação com base em Toulmin (2001), Perelman e Olbrecht-tyteca (1996), Ducrot (1987, 2009) e Bronckart (1999) podem ser somados a partir do redimensionamento elaborado por Dolz (1995) para orientar a elaboração de dispositivos didáticos, como Modelo Didáticos e Sequências didáticas. Em nosso trabalho, a compreensão das noções apresentadas pelas perspectivas desses autores contribui para a identificação das características do gênero nos exemplares analisados no MD e também para a

organização das propostas do conjunto de atividades presente no projeto de classe que comporta duas SD.

As obras supracitadas nos apontaram: como a situação pode condicionar o discurso argumentativo, quais elementos linguísticos marcam o texto e que elementos integram a argumentação, bem como são dispostos de forma variada no texto. Consideramos que a identificação de tais elementos e de sua sistematização orientou a concepção da elaboração e aplicação das ferramentas e dos procedimentos adotados na aplicação em sala de aula e também no percurso de pesquisa como todo.

A próxima seção delineia os artifícios que serão utilizados para a realização dos procedimentos adotados na pesquisa.

PARTE III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“[...] aprendi a escrever de forma sistemática, com ou sem ‘inspiração’, que é uma coisa que às vezes some por muito tempo, deixando o escritor frustrado. Na verdade, o jeito de caçar a inspiração é escrevendo. Palavra puxa palavra, frase puxa frase e de repente lá está a ideia, à nossa espera.” (Moacyr Scliar, 2002)

3 DELINEAMENTO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta seção traz o delineamento dos procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa. Apresentamos:

- o método e o contexto de pesquisa: a instituição, o curso, a disciplina e o projeto da turma;
- a seleção dos gêneros: crônica argumentativa e da resenha crítica;
- o modelo didático da crônica argumentativa e da resenha crítica;
- os procedimentos para a elaboração do projeto da turma;
- a seleção e descrição dos sujeitos de pesquisa;
- Critérios de análise do *corpus*.

3.1 O método da pesquisa

De maneira metafórica, Duarte (2004, p. 111), define pesquisa como

um relato de uma longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

Embora exista uma necessidade real para estudos inéditos, Duarte (2004) considera que a originalidade do estudo se concentra na forma como o conhecimento foi de certo modo agrupado e incorporado às pesquisas. Para a autora, muito do ineditismo está ligado à maneira que estudo é posicionado na seara científica.

Alguns manuais de metodologia científica (ANDRADE, 2001; GIL, 2002) apontam que as pesquisas são classificadas por diversos critérios. Segundo Andrade (2001), uma pesquisa pode ser classificada por sua natureza (resumo de outros estudos ou original), pelos seus objetivos (exploratória, descritiva, explicativa), por seus objetos (bibliográfica, de laboratório, de campo) e por seus procedimentos (fontes de papel ou da observação).

Em relação à *natureza da pesquisa*, a autora aponta duas possibilidades: resumo de um assunto ou um estudo original. Quanto a este aspecto, consideramos que este estudo se configura como original, isto é, a investigação está sendo feita pela primeira vez.

Quanto aos objetivos, consideramos que nossa pesquisa se constitui explicativa, uma vez que analisa e interpreta elementos que levam ao desenvolvimento da escrita argumentativa do aluno. Buscamos interpretar como as atividades sistematizada em uma SD contribuem para que o estudante do ensino superior desenvolva sua capacidade de argumentar por meio dos dois gêneros argumentativos que foram selecionados para o projeto.

Quanto aos procedimentos e ao objeto, a coleta de dados foi feita em campo, ou seja, em uma sala de aula de instituição de ensino superior. Os dados consistem de atividades realizadas pelos alunos, bem como as próprias atividades que constam das SD produzida pela pesquisadora, embora não sejam analisadas, servem-nos de norte para a análise do que foi desenvolvido em sala de aula e do que foi produzido pelas alunas.

O método adotado é o da pesquisa-ação que constitui uma maneira de investigação social de base empírica e tem relação direta com um “problema coletivo” cujo pesquisador envolvido procura realizar ações em busca de soluções.

O livro *Metodologia da pesquisa-ação*, de Michel Thiollent, é considerada uma das obras precursoras sobre o tema no Brasil. Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação é um método ou uma estratégia de pesquisa. Segundo o autor, é entendida como uma maneira de pesquisar que pode associar diversos “métodos ou técnicas de pesquisa social, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32). Tal método permite que se associem diferentes materiais como questionários, entrevistas e levantamento de documentos para complementar as informações necessárias para a investigação. Esse método pode contribuir para atingir a “resolução de problemas, tomada de consciência ou produção de conhecimento” (THIOLLENT, 2011, p. 25).

A pesquisa-ação pode ser desenvolvida em escolas/instituições de ensino, empresas, comunidades (bairro ou comunidade rural) e organizações como sindicatos ou associações. Nesse tipo de investigação, o pesquisador tem um papel “ativo”, não apenas de observador e coletor de dados, mas sim procura identificar problemas e propõe ações para resolvê-los (THIOLLENT, 2011). Isso demanda um posicionamento participativo do pesquisador.

Neste trabalho, a pesquisa de campo foi conduzida por nós, isto é, a própria autora da pesquisa é a professora que produz e desenvolve as atividades com a turma. Esse fato constitui um dos aspectos motivadores iniciais de nosso estudo. Esta é a ideia defendida por Thiollent (2011) que aponta que o pesquisador precisa de um aporte teórico, considerando as perspectivas teóricas e metodológicas que sejam reconhecidas e aceitas pelos grupos interessados e que lhe permitam promover os efeitos pretendidos para solucionar os problemas identificados.

Thiollent (2011, p. 22-23) apresenta seis aspectos que configuram a pesquisa-ação como uma estratégia de investigação social:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo) pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Embora o autor considere esses aspectos como principais para o delineamento da pesquisa-ação, ressalta que há que se observar o contexto em que a investigação é realizada para a configuração da pesquisa. Segundo o autor, a participação do pesquisador, ou seja, o envolvimento com problemas locais, é outro aspecto constituinte da pesquisa em situações de cooperação e reciprocidade entre os envolvidos na pesquisa.

Na visão de Thiollent (2011, p. 29), esse método de pesquisa constitui um “dispositivo dialógico” que exige a capacidade do pesquisador para argumentar em relação à sua pesquisa. O âmbito educacional é um dos mais profícuos para a utilização do método da pesquisa-ação. Para o autor, isso ocorre pelo fato de que esse método propõe não apenas uma descrição e uma avaliação dos dados coletados no espaço escolar. O método amplia as perspectivas para “transformar a situação”. Assim, uma das possibilidades, na esfera educacional, desse método é o de que o pesquisador possa conduzir a investigação pedagógica não só para recolher informações, mas para construção efetiva do conhecimento (THIOLLENT, 2011, p. 85).

Nossa pesquisa se coaduna a esse pensamento, pois buscamos por meio das atividades planejadas levar o aluno a ampliar sua capacidade de ler e de escrever textos argumentativos na esfera acadêmica. A perspectiva é que, a partir das atividades desenvolvidas, os usuários do sistema (neste caso, professor-alunos) possam participar ativamente da construção do conhecimento durante o decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, reconhecemos aí um viés relevante da adoção do método neste trabalho, já que conta com a elaboração de um projeto que se divide em duas SD, objetivando a produção de dois gêneros. Não se trata de reproduzir o material como livro didático, mas da experiência

de promover a construção do conhecimento por meio de gêneros argumentativos, com atividades que sejam adequadas às necessidades dos alunos.

A pesquisa-ação consiste em uma maneira de articular o conhecer e o agir, enquanto possibilidade de uma mudança, uma “transformação de conteúdo social, valorativamente orientada no contexto da sociedade” (THIOLLENT, 2011, p. 110). Em nosso caso, consideramos que seja uma transformação pedagógica, buscando principalmente introduzir atividades que visam ao desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita por meio de gêneros.

3.2 O contexto da pesquisa: a instituição, o curso, a disciplina e o projeto

A instituição de ensino onde realizamos a pesquisa fica em uma cidade no interior do Estado de São Paulo. Trata-se de uma instituição privada que integra um grupo de instituições em faculdades, centros universitários e universidades em 10 estados brasileiros.

Com base nas determinações legais do Conselho Nacional de Educação e também do MEC, a instituição onde fizemos a pesquisa, apesar de integrar um grupo de instituições, é identificada como faculdade integrada, não constitui uma universidade e nem um centro universitário. Essa classificação a desobriga de ter um grande volume de trabalhos de pesquisa e de extensão e também número maior de docentes com dedicação exclusiva e com titulação de mestre e/ou doutor. Porém, também não dá a ela autonomia para criar novos cursos, porque para isso precisará de autorização do Conselho Nacional de Educação.

Em seu último edital geral para o vestibular, a unidade em que realizamos a pesquisa ofereceu vagas para 22 entre cursos de licenciatura e bacharelado. O número de vagas ofertado para cada curso é estipulado pelas portarias de autorização do Ministério da Educação.

De acordo com o edital, a regulamentação permite que sejam ofertadas 200 vagas anualmente para o curso de Pedagogia, distribuídas entre os períodos diurno e noturno. O mesmo documento esclarece que a instituição fixa um número mínimo de 40 alunos matriculados para abertura de uma turma em todos os cursos. Para o ingresso, o candidato pode se submeter a fazer uma redação ou pode utilizar a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dispensando a realização da redação na instituição.

O edital não fixa uma nota mínima na redação e nem no ENEM para a aprovação. Esse é um dado relevante, pois não há possibilidade de reprovação no documento. Isso significa que todos os alunos que prestam o exame serão aprovados, independentemente da qualidade de sua

redação. A nota mínima no exame está relacionada apenas a possibilidade de o aluno conseguir o financiamento para pagar as mensalidades pelo programa do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e também para o Programa Universidade para Todos (PROUNI) que estabelecem a nota mínima de 450 pontos⁴⁰.

Em relação específica ao curso que trabalhamos, destacamos que o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) é composto por oito semestres, com a carga horária de 3200 horas em disciplinas presenciais e mais 540 em estágio curricular, práticas curriculares e atividades complementares, somando 3740 horas de carga horária total. Segundo O PPC⁴¹, o curso apresenta um objetivo amplo que contempla a possibilidade de o egresso atuar como docente e também como gestor em instituições escolares.

Pela matriz curricular disposta no PPC, observamos que há três disciplinas para o trabalho com a Língua Portuguesa: Comunicação e Expressão (1º semestre), Produção textual em Educação (2º semestre) e Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos (4º semestre).

Nosso projeto foi aplicado na disciplina de *Leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos*, no quarto semestre do curso, no período noturno. Contou com um semestre letivo de quatro aulas por semana. A instituição estabelece que as duas primeiras aulas devem ter início às 18h e 30 minutos, horário em que o professor deve estar na sala de aula, e terminar às 20h e 10 minutos, intervalo de 10 minutos e no segundo período deve iniciar às 20h e 20 minutos e termina às 22h. No entanto, em nossas aulas, os alunos chegavam por volta 19h10. No primeiro horário, perdemos aproximadamente 40 minutos de aula todas as semanas. Em nossa pesquisa, verificamos que esse tempo fez falta para o desenvolvimento de várias atividades que poderiam ter sido realizadas em sala de aula.

A instituição possui um calendário que conta com dois bimestres (agosto/setembro e outubro/novembro) e prevê duas semanas de provas para os alunos. No semestre em que aplicamos a pesquisa, a primeira semana ocorreu entre os dias 25 e 29 de setembro e a segunda entre 27 de novembro e primeiro de dezembro, que deve ser cumprido por todos os professores.

Para atender às normas da instituição, fizemos um planejamento para o primeiro bimestre com base em módulos para a escrita do gênero crônica argumentativa e no segundo a

⁴⁰São dois sistemas de ajuda financeira para custear o ensino superior em instituições de ensino superior no Brasil. FIES é um tipo de financiamento, em forma de empréstimos, com redução de juros do governo federal para o pagamento de mensalidades dos alunos e PROUNI é um programa de bolsas de estudos integrais e parciais.

⁴¹ O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia e também os Plano de Desenvolvimento Institucional estão disponíveis em ambiente virtual para consulta pública.

partir da resenha crítica. No primeiro bimestre, foram realizadas atividades de leitura e de produção de textos: uma produção inicial e duas reescritas da crônica argumentativa, sendo a última com o valor de prova. Já no segundo bimestre, também devido ao fato de não poder contar com dois dias de aula (por ocasião do Encontro de Iniciação Científica- EICI) e ao feriado nacional de 15 de novembro) somado ao suporte dos livros que serviram de base para resenha crítica, pois a maioria era livro digital, não foi possível realizar a produção escrita na sala de aula.

A adequação à realidade do cronograma é um desafio e ao mesmo tempo uma necessidade real do trabalho em sala de aula. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 194) consideram que o fator tempo no ensino superior deve ser considerado ao se planejar as atividades, uma vez que não há como flexibilizar o calendário, já que na verdade o semestre conta com apenas com cem dias letivos e o programa das disciplinas precisa ser terminados dentro deste período. As autoras acrescentam que, diante da questão do tempo disponível, algumas atividades deverão ser feitas em sala de aula, a partir da supervisão do professor e outras deverão ser realizadas por si. Para isso, o professor deve gradualmente construir processos de autonomia do aluno.

Em resumo, três versões da crônica argumentativa foram desenvolvidas em sala, com a possibilidade de fazer perguntas e a produção final foi feita fora da sala de aula e enviada para nós por *e-mail*. Essa versão foi escrita pelo processador de texto e depois transformada em um *banner* (painel) e exposta durante o Encontro de Iniciação Científica da instituição. Quanto à produção da resenha crítica, as duas versões completas foram realizadas como atividade extraclasse.

3.3 A escolha dos gêneros para o projeto da turma

A escolha dos gêneros para compor o projeto foi pensada levando em conta as quatro dimensões: sistema educacional (prescrição e orientação dos documentos nacionais), sistema de ensino (prescrição e orientação dos documentos da instituição e do curso), sistema didático (prescrição e orientação dos documentos da disciplina) e dos sistemas de avaliação externos (MACHADO, 2009).

Quanto ao sistema educacional, como mencionamos, o curso de Pedagogia, de acordo com as DCN (2006), deve integrar três núcleos de estudo:

Quadro 9: Núcleos de estudo do curso de Pedagogia

NÚCLEO DE ESTUDO	ATIVIDADES DOS NÚCLEOS
Núcleo de estudos básicos	Realização de tarefas (estudo, aplicação, planejamento) referentes aos conteúdos utilizados nas diferentes disciplinas do curso e atividades do curso por meio da literatura. Entre elas: estudo dos “códigos de diferentes linguagens” (BRASIL, 2006, p. 3)
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	Realização de tarefas (estudo, aplicação, planejamento) referentes à formação do profissional do curso. Entre elas: “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2006, p. 4)
Núcleo de estudos integradores	Realização de tarefas (seminários, monitorias, atividades de extensão), participação em “atividades práticas” referentes ao enriquecimento curricular e participação em atividades de “comunicação e expressão cultural” (BRASIL, 2006, p. 4)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas DCN - Pedagogia (BRASIL, 2006)

O quadro acima mostra como o sistema educacional do Brasil para o curso de Pedagogia preconiza que as atividades precisam ter o aspecto do ensino e também da divulgação das atividades desenvolvidas. Por isso, procuramos espaços possíveis para a divulgação das produções dos alunos. Além disso, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é necessário elaborar um projeto cuja atividade seja de algum modo real dentro do âmbito em que se insere. Em nosso projeto, há uma busca pela realização dos estudos básicos, voltados para a própria formação do aluno, a diversificação e aprofundamento do estudo, pela apresentação da ferramenta didática, e também pela promoção de estudos integradores, pela possibilidade de apresentação dos textos em evento institucional e publicação de textos na revista acadêmica da instituição.

Nesse sentido, buscamos dentro do espaço escolar as possibilidades de produzir gêneros de textos da ordem do argumentar que tivessem a possibilidade de serem vistos para além da sala de aula. Essa busca levou-nos à revista virtual da instituição, uma revista acadêmica⁴²: uma publicação disponibilizada no ambiente virtual da instituição que aceita trabalhos de graduandos, desde que tenham sido orientados por um professor⁴³. Dos gêneros aceitos pela revista “entrevistas, sínteses, artigos, resenhas, relatos de experiências, textos literários (contos, crônicas, poemas)” (NORMAS E INSTRUÇÕES DA REVISTA), vemos que três

⁴² Não identificaremos a revista por questões éticas, já que o periódico está diretamente ligado à instituição, é vinculada ao ambiente institucional virtual.

⁴³ O fato de um autor submeter um texto para a revista não significa que será publicado, uma vez que a publicação conta com a avaliação de um comitê editorial que avalia a qualidade do material submetido.

podem ser considerados como pertencentes à ordem do argumentar: resenha, crônica e o artigo científico/acadêmico.

A possibilidade de publicar na revista acadêmica da instituição foi o critério principal para a seleção dos gêneros. Depois disso, passamos para adequação à terceira dimensão da atividade educacional (sistema didático): a ementa da disciplina e o tempo que tínhamos para desenvolver o trabalho. Assim, frente à disciplina que preconiza um trabalho que se desenvolva em torno dos textos dissertativos-argumentativos e o calendário da IES fizemos a opção dos gêneros.

3.3.1 A crônica argumentativa e a resenha crítica no ensino superior

O trabalho com um gênero mais curto pode ser considerado adequado à situação da sala de aula. Assim sendo, a **crônica argumentativa** foi um dos gêneros escolhidos por ser um texto argumentativo curto, que figura em diferentes revistas e também em outros espaços da instituição.

A primeira razão de selecionar esse gênero tem relação com o ponto de vista pedagógico. Nesse sentido, Simon (2007) relata que, em sua experiência como professor do Ensino Fundamental, Ensino Médio e depois Ensino Superior, percebeu que há pouco trabalho desenvolvido em sala de aula a partir da crônica⁴⁴.

De acordo Simon (2007), apesar do baixo índice de trabalhos didáticos com a crônica, é um gênero que tem como defensores autores consagrados como Antônio Candido, Afrânio Coutinho entre outros. O autor considera que o pouco estudo da crônica na sala de aula está em parte relacionado à falta de conhecimento e às dúvidas relacionadas ao gênero. Simon credita a falta de trabalho com a crônica ao desconhecimento dos alunos (futuros professores) quanto à categorização e terminologia para realizar a análise do texto, bem como ao fato de ser um gênero que circula em várias esferas, mas principalmente na literária ou na jornalística.

Simon mostra que essa não é uma preocupação dele apenas enquanto pesquisador, mas principalmente de professor e de formador de outros professores, já que sua experiência e seus estudos mostram que há poucos trabalhos com o gênero entre alunos de diferentes níveis (do EF

⁴⁴ Simon (2007) trata do trabalho com a crônica em sala sem falar dos subgêneros ou da classificação apontada por autores como Afrânio Coutinho (2004), Massaud Moisés (2005), Melo (2003). Em seu texto, Simon considera profícuo o trabalho com as diferentes crônicas (narrativas e argumentativas). Por isso, não fizemos aqui a distinção.

até a pós-graduação). À parte das questões de domínio e estritamente técnicas, para Simon (2007, p. 17), a crônica, de um modo geral, é “um gênero bastante suscetível ao diálogo com outras manifestações escritas, sejam elas literárias ou não”. Segundo o autor, cabe justamente ao professor uma pesquisa sobre as diferentes configurações do gênero para a realização do trabalho em sala aula, ora identificando os aspectos líricos e ora os aspectos do comentário, porque “os recursos linguísticos e literários utilizados também são diversificados, proporcionando aos leitores contato com formas ricas e múltiplas de elaboração da linguagem” (op.cit. p. 22).

Simon (2007) defende que a crônica, em suas diferentes facetas, precisa ser abordada “nos diversos níveis do ensino (fundamental, médio e superior)”. Alia-se a isso a questão de que a crônica seja “um texto curto” favorecendo várias possibilidades de atividades pedagógicas “em que o professor não dispõe de tempo para recorrer a textos mais longos. Além disso, não se trata meramente e apenas de um texto curto. Os assuntos abordados nas crônicas são muito variados: mulher, amor, cidade, infância, política [...]” (SIMON, 2007, p. 22).

O fato de ser um texto curto é um aspecto que remete à terceira dimensão de ensino, conforme cita Machado (2009), porque está ligada à situação de sala de aula, da transposição didática e pode ser associada à posição de Bazerman (2006, p. 99), quando trata do trabalho com a produção textual em sala de aula, que considera o texto “curto” uma possibilidade eficiente para introduzir uma análise das diversas intertextualidades que estão presentes nos textos. Segundo o autor, as análises das propriedades de um gênero (em especial reconhecendo as intertextualidades, vozes em citações diretas e indiretas) podem partir de um texto mais curto e depois se estender o estudo com um *corpus* mais extenso.

Soma-se a isso, a quarta dimensão de ensino da transposição didática, sobre o que será cobrado nas disciplinas e fora delas. Em situação de prova ou exame, o aluno precisa aprender a sintetizar os argumentos que farão parte de seu texto, basicamente por dois motivos principais: o tempo destinado à realização da prova e em alguns casos o espaço. As provas da instituição em geral têm um tempo delimitado pelo horário das aulas e os exames oficiais também, bem como o espaço destinado à escrita. Nos últimos exames do Enade⁴⁵ (2016), os gabaritos para a escrita das questões discursivas são compostos por 15 linhas. Portanto, o exame avalia também a capacidade de concisão dos alunos. Este trabalho não visa a preparar o aluno para o Enade, mas contribui para reconhecer o que é esperado do aluno ao terminar o curso de Pedagogia.

⁴⁵ Informação disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos3>.

Neste caso, em particular, que o aluno ao final do curso seja capaz de argumentar, de defender uma tese apresentando argumentos, em um espaço de 15 linhas.

Outra razão está ligada à segunda dimensão de ensino também. Isso porque, além da revista da instituição, há exemplos de duas obras organizadas por professores da instituição que são compostas por artigos e também por crônicas e artigos de opinião. Em uma dessas obras, há textos de alunos. Além disso, a cidade onde a instituição está situada promove um concurso literário promovido todos os anos pela prefeitura do município que premia os melhores exemplares dos gêneros: crônica⁴⁶, poema e conto. Os melhores textos são publicados em uma coletânea.

Outras publicações, vinculadas às instituições de ensino superior também abrem espaço para seções chamadas de escrita criativa/livre. A seção de escrita criativa ou livre é destinada a produções de textos não acadêmicos, como artigo, resenha ou ainda relato de experiência. Livre aqui não significa escrita sem organização, mas sem as imposições do texto acadêmico. Consideramos que a crônica argumentativa pode ser considerada para esses espaços, já que conforme declara Moacyr Scliar⁴⁷, reconhecido por escrever crônicas, contos e romances, quando perguntado sobre como coletava informações para sua crônica: “cronistas não precisam pesquisar muito, ao contrário dos colunistas (e por isso não são levados muito a sério)” (FRANCISCHINI, 2009, p. 164).

Sem fazer uma lista exaustiva, há alguns suportes acadêmicos⁴⁸ que possuem seções de divulgação de textos “literários”, “criativos” ou “livres” que aceitam crônicas, grande parte não especifica os gêneros. Em geral, nas seções destinadas à escrita criativa ou a produções artísticas, são aceitos trabalhos de graduandos e/ou leitores-escritores. Ressaltamos que este é o caso do suporte a que nos referimos.

Já a escolha da **resenha crítica**⁴⁹ está diretamente ligada ao fato de ser um gênero que circula na esfera acadêmica, mas que também pode ser encontrada em diferentes veículos de comunicação, como por exemplo, jornais, revistas e sites.

⁴⁶ O edital não estabelece que tipo de crônica pode fazer parte do concurso.

⁴⁷ Resposta dada à seguinte pergunta: *Como são (de que maneira ocorrem) as fases de coleta e análise de informações para compor o texto? (como os temas são pesquisados?)* (FRANCISCHINI, 2009, p. 164).

⁴⁸ São exemplos: a revista *Re-Unir* (UFR), a revista *Texto Digital* (UESM, RS), *Estação Literária* (UEL), a *Navegações* (PUC – RS), *METAgrafias* (UNB), *Estética e Semiótica* (UNB), *A Margem: Revista eletrônica de Ciências Humanas, Letras e Artes* (UFU) e *Ciência e Cultura* (SBPC), *Diaphonía* (UNIOESTE), *Travessias* (UNIOESTE), *Rua* (Nudecri/UNICAMP), *Opiniões* (USP) e *ARredia* (UFGD).

⁴⁹ Estamos considerando aqui a resenha como um texto crítico e não descritivo, conforme discutiremos no modelo didático da resenha mais a seguir.

Consideramos a resenha como um texto cuja capacidade de linguagem dominante seja da ordem do argumentar (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 21). Concordamos com Machado (2005b) quando aponta que esse gênero traz – além de informações concisas sobre outra obra, resumindo-a – interpretações e avaliações daquele que a produz. Além disso, segundo a autora, apresenta o contexto de produção e publicação da obra.

A resenha também se encontra em uma situação semelhante à crônica argumentativa quanto à denominação do gênero, já que, conforme Lousada (2010), pode ser denominada de resenha, resenha crítica, crítica e há ainda quem não faça a distinção entre resenha e resumo (MACHADO; LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2004). Está presente na grande maioria das revistas acadêmicas e é solicitada pelos professores como uma das atividades de sala de aula. Por isso, livros referentes à produção de textos acadêmicos dedicam atenção sobre as propriedades desse gênero.

Outra característica relativa à relevância do trabalho com o gênero está ligada à necessidade estrita de estar baseada em outra obra. Em geral, são feitas resenhas de livros, mas não é raro que se resenhe filmes e coletâneas musicais ou artísticas de modo geral.

De acordo com Motta-Roth e Hendges (2010, p. 43-45), a resenha consiste em um texto avaliativo e ao mesmo tempo informativo, cuja linguagem é intensamente “avaliativa” e não são parcas as palavras que exprimem o julgamento do produtor, bem como a organização de diferentes modos de argumentar. Segundo as autoras, em algumas áreas, como economia e química, são utilizados vários argumentos matemáticos, em outras, por exemplo, na linguística, é necessária uma descrição da contribuição da obra.

A produção do gênero exige do resenhista/resenhador primeiramente uma capacidade de leitura e depois uma maturidade de análise, com a inclusão de excertos da obra resenhada e as avaliações que deverá realizar.

3.4 O Modelo didático dos gêneros crônica argumentativa e resenha crítica

A etapa anterior à elaboração das duas SD de nosso projeto consiste, como afirmamos, na elaboração do MD para o reconhecimento do modelo de referência e dos aspectos relacionados às adaptações e adequações para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros selecionados para este trabalho.

Antes de elaborar as duas SD, realizamos um estudo⁵⁰ detalhado e confeccionamos um MD para a crônica argumentativa e outro para resenha crítica, com base em 10 exemplares de cada gênero. A seleção dos exemplares da crônica argumentativa se deu por diferentes suportes (jornal, revista, portal) que estivessem disponíveis em ambiente virtual e que tratassem de temas polêmicos e variados. Quanto à resenha crítica, a seleção foi feita primeiramente pelo suporte, isto é, foram identificadas 10 revistas acadêmicas publicadas *on-line* voltadas para a área da educação/ensino que apresentassem resenhas de livros sobre diferentes aspectos da educação/ensino.

Depois de selecionarmos os exemplares, seguimos para a visão dos especialistas e análise dos textos a partir do “folhado textual”, observando os parâmetros do ambiente, as normas sociais e o conhecimento que indivíduo acumulados (contexto de produção), a infraestrutura dos textos (tipos de discurso, sequências, plano global), os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal, conexão) e de responsabilidades enunciativas (vozes e modalizações).

3.4.1 Síntese do modelo didático da crônica argumentativa

A primeira fase de construção do MD, conforme nos mostram os criadores da ferramenta, é o da seleção de um *corpus* representativo do gênero. Assim, depois de selecionar os exemplares do gênero, fizemos um levantamento dos estudos já existentes sobre o tema e em seguida realizamos a análise do texto empírico com base no folhado textual.

O conjunto de exemplares utilizados para a realização do MD é composto por dez textos de suportes diferentes, mas todos são encontrados em ambiente virtual jornalístico em primeiro momento. Aparentemente, temos um grupo heterogêneo de texto. Essa heterogeneidade está diretamente ligada ao fato de necessitarmos identificar as diferentes características da crônica argumentativa, tendo em mente que nosso objetivo é elaborar um MD capaz de contribuir para que possamos ter o máximo possível de informações sobre o gênero a fim de construir um SD cujo objetivo é levar o aluno a ampliar sua capacidade de produzir textos não apenas como um exercício dentro de sala de aula, mas para diferentes situações em que tal tarefa lhe for exigida.

⁵⁰ Uma síntese do MD dos dois gêneros utilizados neste estudo na seção 3. Objetivamos divulgar análises mais completas do MD da crônica argumentativa e da resenha crítica em publicações futuras.

Além disso, o conjunto um tanto heterogêneo nos mostra quais propriedades são comuns ao gênero mesmo em uma situação de comunicação diversificada e também nos ajuda a observar o que pode ser singular na sua realização, com vistas à produção concreta de linguagem.

Quanto ao fato de serem todos exemplares extraídos de suportes jornalísticos, isso se deu pela indicação inicial extraída de especialistas da literatura e do jornalismo os quais apontam que a crônica é originária do jornalismo, que pode migrar para a literatura. De fato, ao procurar exemplares, verificamos que, eles mesmo presentes em livros/sites, tinham sido em princípio publicados em jornais e revistas. De início, encontramos três exemplares em livros (caso do texto de Moacyr Scliar, de Heloisa Seixas e de Cristóvão Tezza), mas verificamos que eles haviam sido publicados originalmente em jornais e revista. Por isso, foi feita a seleção em suporte jornalístico.

Assim sendo, selecionamos os dez exemplares que foram utilizados na elaboração do MD da crônica argumentativa.

Quadro 10: Exemplares utilizados para a elaboração do MD da crônica argumentativa

	Crônica	Autor	Veículo/data
1	Literatura como tratamento	Moacyr Scliar	Jornal <i>Zero Hora</i> , 31/05/2003 Livro <i>Território da Emoção: Crônicas de Medicina e saúde</i> (2013)
2	Racismos	Luis Fernando Verissimo	Jornal <i>O Globo</i> 01/04/2007
3	Madeira Musical	Heloisa Seixas	Revista <i>Seleções</i> , Setembro 2009 Livro <i>Crônicas para ler na escola</i> (2013)
4	Livro eletrônico	Lya Luft	Revista <i>Veja</i> 15/09/2010
5	Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio	Cristóvão Tezza	Jornal <i>Gazeta do Povo</i> 27/10/2014 Livro <i>A máquina de caminhar</i> (2016)
6	Leituras de um brasileiro: 'As cores da literatura'	Antonio Vicente Seraphim Pietroforte	Portal eletrônico <i>Carta Maior</i> 14/09/2016
7	A revanche das mulheres	Ruth Aquino	Revista <i>Época</i> 14/10/2016
8	Triste que a internet esteja sujeita a nos expor aos desígnios de imbecis	Drauzio Varella	Jornal <i>Folha de S. Paulo</i> 15/10/2016
9	A cada minuto uma mulher faz um aborto no Brasil	Débora Diniz	Revista <i>Carta Capital</i> 05/12/2016
10	Obama e a força da imagem	Amauri Segalla	Revista <i>Istoé</i> 03/01/2017

Fonte: Elaborado pela autora.

Outros critérios utilizados foram: adequação da linguagem à sala de aula, a estrutura argumentativa e da temática à situação de sala de aula. Além disso, também a credibilidade dos autores e a facilidade de acesso também foram levadas em consideração.

Dos 10 exemplares listados acima, quatro⁵¹ deles (1, 3, 4, 5) fizeram parte também dos módulos da SD da crônica argumentativa.

Feita a seleção do *corpus* para o MD, passamos a fazer um levantamento de estudos sobre a crônica. Nessa busca, verificamos que é um gênero com fronteiras em diferentes esferas de circulação, mas é principalmente encontrada no meio jornalístico e literário.

Recuperando as ideias de Machado e Cristóvão (2009), muitas vezes é necessário buscar estudos que não fazem parte do aporte do ISD para a elaboração do MD. Por isso, ao pesquisar sobre a crônica, encontramos vários estudos acadêmicos que circulam por estas duas áreas. Portanto, nosso estudo, para compreender a configuração do gênero, partiu dos trabalhos de jornalismo e literatura a fim de que pudéssemos identificar qualidades já estabelecidas pelos especialistas, teóricos, ainda sem análise do texto empírico.

A identificação do gênero a partir de trabalhos teóricos apontam que a crônica é um gênero particularmente brasileiro que se originou nos jornais e revistas e que migrou para a esfera literária. Hoje já ocupa outros domínios, como acadêmico.

Se por um lado, há autores como Jorge de Sá (1995) e José Marques de Melo (2002) que reivindicam ao jornalismo a origem da crônica, de outro lado Afrânio Coutinho (2004) e Massaud Moisés (2005) a consideram como um gênero literário. Esses autores propõem classificações entre as crônicas como narrativa, poética e argumentativa. Defendem que haveria uma divisão dentro do gênero.

Desses autores, o que é consenso sobre a crônica é que sua duração, já que tematicamente está ligada ao cotidiano, dependerá da qualidade de escrita empregada. Segundo Candido (1991), a capacidade do autor em transformar o efêmero em algo duradouro é que faz com que a crônica ultrapasse o limite de um dia e passe a figurar em espaços diversos.

O autor defende que é um texto rico e por isso deve ser estudado em sala de aula. Essa mesma perspectiva é compartilhada por Simon (2007), que relata ser este gênero profícuo para o trabalho em sala de aula em todos os níveis de ensino justamente por sua propriedade (leve,

⁵¹ Os exemplares 1 (*Literatura como tratamento*, de Moacyr Scliar), 3 (*Madeira Musical*, Heloisa Seixas) 4 (*Livro eletrônico*, de Lya Luft) e 5 (*Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio*, de Cristóvão Tezza) foram escolhidos para compor os módulos de SD referentes à crônica argumentativa.

curto, linguisticamente rico, propício a diversas discussões: política, economia, social). Assim, segundo Simon, a crônica não apresenta um conteúdo temático específico. Em nossa perspectiva, essa propriedade contribui para que o gênero possa transitar em diferentes esferas.

De acordo com Sá (1995) e Melo (2002), é normalmente encontrada em veículos de comunicação, como: jornais, revistas, ambientes virtuais (sites/portais). Podem circular em periódicos voltados para um segmento específico e também em livros, já que diversos autores têm seus textos compilados e editorados⁵².

Quanto à estrutura, Melo (2002) mostra que há uma delimitação de espaço imposto pelo periódico, portanto é um texto curto, breve. Já Francischini (2009), em sua dissertação, aponta que há alguns autores de crônicas que seguem o padrão do texto jornalístico e começam com o *lide*, situando o leitor, e depois desenvolvem os argumentos, outros não utilizam uma estrutura fixa e escrevem de forma “livre” e “aleatória”. Segundo Coutinho (2004, p. 133), “é mesmo da própria natureza da crônica a flexibilidade, a mobilidade, a irregularidade”. Em geral, se aproxima do ensaio, que consiste em uma composição em prosa, que busca “interpretar a realidade à custa de uma exposição das reações pessoais do artista em face de um ou vários assuntos de sua experiência ou recordações. Nesse gênero, pode ocorrer a narração, descrição, exposição, argumentação” (op.cit., p. 118). Não apresenta uma forma única.

Em relação à linguagem, estudos voltados para o jornalismo e para a literatura apontam que a crônica emprega uma linguagem simples, econômica em adjetivos e faz poucas inversões sintáticas, privilegiando o uso da ordem direta. O gênero apresenta marcas de oralidade e estabelece um diálogo direto com o leitor (tom de conversa, bate-papo) (COUTINHO, 2004). É característico do gênero o uso de perguntas retóricas e discurso indireto livre (CANDIDO, 1981). A crônica constitui-se pela leveza e pelo uso de efeitos de humor por meio de ironias e metáforas (COUTINHO, 2004; MELO, 2002; CANDIDO, 1991) que servem para evidenciar os efeitos de sentidos pretendidos pelo autor (SIMON, 2007). Segundo Cândido (1991), a linguagem empregada na crônica pode ser próxima à realidade (fatural) e também subjetiva ou poética, sendo um aspecto característico o uso da primeira pessoa do singular.

Somada aos aspectos referentes à linguagem está a relação com outros gêneros. Segundo Coutinho (2004), a crônica dialoga com outros gêneros literários como as memórias e os diários, a carta, a biografia e o ensaio, além da relação lógica com o conto (crônica narrativa) e o poema

⁵² Para isso, o autor precisa ter uma demanda expressiva de textos para compor uma coletânea ou demonstrar qualidade para se somar a outros, caso de Moacyr Scliar, Luis Fernando Verissimo, Heloisa Seixas, Cristóvão Tezza entre outros.

(crônica poética). Já em relação à esfera jornalística, Melo (2003) aponta para a proximidade com os gêneros artigo de opinião, editorial e o comentário. Enquanto que na esfera acadêmica, podem existir semelhanças entre a crônica e o ensaio (MOISÉS, 2005).

Verificamos pelos estudos citados que são várias tentativas de classificar e definir o gênero. Tais proposições sobre a crônica contribuem para reconhecer que o gênero pode circular em diferentes esferas e que há várias possibilidades de realização do texto empírico, levando ao que Bronckart (1999, p. 74) chamou de “nebulosa” de gênero.

Foram identificadas diferentes classificações e definições para o gênero, apresentadas por Coutinho (2004) e Moisés (2005), dentro da esfera literária, e também da esfera jornalística, por Melo (2003). Essas classificações mostram a dificuldade para se chegar a um consenso quanto a um modelo de referência do gênero. Nesse sentido, Tezza (2016), por exemplo, considera a crônica um gênero híbrido, que circula entre a literatura e o jornalismo e mostra que sua validade dependerá mais da forma como o autor desenvolve o texto, ou seja, mais da qualidade de escrita, do que do conteúdo temático e do espaço em que circula.

Um aspecto relevante é a nomeação do gênero crônica, porque, embora exista a possibilidade de chamarmos de forma abrangente todos os exemplares do gênero, os estudiosos apontaram-nos que há uma diferença na configuração das crônicas.

Assim sendo, o estudo a partir dos comentários teóricos nos ofereceu algumas indicações importantes para o entendimento dos aspectos fundamentais e das configurações do gênero. Porém, não nos evidenciou “propriedades linguísticas” específicas da crônica na perspectiva adotada.

Nesse sentido, somamos a essas informações um estudo baseado em textos empíricos, ou seja, uma análise baseada em exemplares que nos mostrou elementos utilizados pelos produtores em situações reais de escrita da crônica argumentativa. Os exemplares são analisados à luz da perspectiva do folhado textual de Bronckart (1999, 2013) cuja essência reside em identificar as propriedades de um gênero.

Procedemos a elaboração do MD com base em modelos de referência do gênero que foram escritos e publicados originalmente em jornais, revistas e portal eletrônico. Desse modo, a construção do MD foi feita com base nos quatro níveis do folhado textual: contexto de produção, infraestrutura, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Apresentamos, com base no MD da crônica argumentativa, a seguinte síntese:

- *Contexto de produção*: as crônicas argumentativas são escritas, publicadas em veículos de comunicação impressos ou virtuais (jornais, revistas, sites). Os autores

escrevem para meios de comunicação com certa frequência, mesmo os que não são jornalistas por ofício. Dessa forma, os cronistas detêm certa autoridade sobre o assunto que defendem. Em relação ao modelo didático da crônica argumentativa, é preciso levar os alunos a entenderem que os autores fazem uso justamente dessa autoridade para dar credibilidade a seus argumentos. A ação de linguagem atua diretamente na ideia de fazer o destinatário crer em seus argumentos. Assim, ao elaborar uma crônica argumentativa para a publicação em um determinado suporte, o produtor pode pensar em temas que lhe são caros ou de que tem conhecimento para se manifestar. Voltando à perspectiva de Perelman e Olbrecht-tyteca (1996), reconhecemos aqui a relação do orador e seu auditório. O produtor do texto busca a adesão do leitor pela adequação das técnicas adotadas, tendo em mente um determinado auditório/destinatário.

Em destaque quanto **ao contexto de produção**, podemos reconhecer que, nos exemplares analisados, a crônica argumentativa é um gênero que nasce primeiro em suportes jornalísticos e depois pode migrar para o literário. Os conteúdos temáticos são diversificados e que estão em constante debate na sociedade: aborto, preconceito, direitos do cidadão, uso de tecnologia, meio ambiente, igualdade, saúde, comportamentos entre outros. A **capacidade de ação** aqui mobilizada pelo produtor é a de adequação ao público do periódico e não apenas de destinatários especialistas no tema. A situação de produção demonstra que o produtor do texto (mesmo sendo conhecedor do assunto) escreve sobre temas gerais para o público leitor do jornal, revista ou site. Por isso, traz uma linguagem simples e pouco técnica, visando ao entendimento do público daquele suporte e não de especialistas.

- *Infraestrutura* (plano global, tipo de discurso e sequências): em primeiro lugar, **o plano global** mostrou que as crônicas argumentativas utilizam predominantemente a **sequência argumentativa**, conforme o modelo de Toulmin (2001). Há também outras sequências como explicativa, narrativa e descritiva, mas o texto como um todo remonta ao plano global construído em torno de uma tese (argumentos) e conclusão da tese. As fases constituídas pela apresentação da premissa/tese, argumentos e contra-argumentos e a conclusão são dispostas com adaptações pelo agente verbal, visando convencer o destinatário, de acordo com as representações que este faz de seu leitor. Em segundo lugar, observamos que as frases interrogativas e imperativas, o uso das pessoas e tempos verbais indicam que **o tipo de discurso** que predomina é o **misto interativo-teórico**.

Esse é um dado que precisa ser observado justamente pelo fato de caracterizar-se como um gênero que apresenta uma relação mais próxima ao leitor, que pode ser produzido de “forma livre e pessoal”, cuja avaliação dos fatos pelo autor “confunde-se com os próprios fatos expostos” (RABAÇA; BARBOSA, 2014, p. 64). Assim, os acontecimentos (ou as notícias) não precisam constituir o eixo central do texto, mas pairam sobre ele. Em relação ao trabalho com esse gênero em situação escolar, consideramos que o modelo didático necessita evidenciar as marcas linguísticas como a explicitação da primeira pessoa e a relação com a segunda que materializam a presença do enunciador no texto.

Em relação à **infraestrutura**, o estudo dos exemplares nos apontou que há dois aspectos definidores do gênero: o uso da sequência argumentativa e também a implicação do autor no texto, pelo estabelecimento dos pronomes de primeira e segunda pessoas, o uso de frases exclamativas e interrogativas no texto cuja função é aproximar autor/leitor da crônica argumentativa.

O produtor mobiliza a **capacidade discursiva** por meio de evidências que são comprovadas com exemplos, ilustrações, dados numéricos e com a utilização de estratégias argumentativas de comparação, pergunta e resposta, causa e consequência ou solução, argumentos favoráveis e contrários e exemplificação.

- *Mecanismos de textualização*: responsáveis pela conexão das partes dos textos, têm neste caso a função de demonstrar a ordem dos argumentos (*Então, por último, concluindo*), para indicar oposição das ideias e/ou contra-argumento (*mas, embora, porém*) e também conduzir a uma conclusão (*pois, porque, portanto*). Esses organizadores atuam no processo de integrar os períodos e as sequências nos textos analisados, evidenciando que os elementos de coesão são essenciais para a constituição argumentativa. Nesse mesmo nível, observamos ainda a presença de anáforas e elipses que são empregadas com precisão para que o leitor não tenha dúvidas a respeito da referenciação e são usadas para evitar a repetição de termos e, em alguns momentos, tornar o texto mais próximo ao leitor. Os exemplares mostram que esses mecanismos precisam ser trabalhados em sala de aula para que os alunos possam empregá-los no momento de suas produções textuais.

Quanto aos **mecanismos de textualização**, a análise dos exemplares mostra que há um alto uso de conectivos (coordenativos/subordinativos) que servem para balizar as fases de uma sequência argumentativa.

- *Mecanismos enunciativos*: em relação aos mecanismos de responsabilidade enunciativa, são dois os elementos que analisamos: as **vozes** e as **modalizações**. Foram encontradas a voz do autor, a voz de personagens e sociais. Em apenas um texto, a voz do autor não é explicitada. Esse aspecto está ligado ao tipo de discurso predominante (misto interativo-teórico) cuja posição do autor é evidenciada linguisticamente. As modalizações mais empregadas foram as lógicas e apreciativas. Essa também é uma característica que pode ser relacionada ao emprego da sequência argumentativa. O emprego desses tipos de modalização está ligado à busca da persuasão em textos de cunho argumentativo.

Em referência aos **mecanismos enunciativos**, são utilizadas principalmente a voz do autor e a voz social para que o autor demonstre seus posicionamentos diante dos fatos. As modalizações lógicas e apreciativas são altamente utilizadas para criar um efeito de avaliação diante do tema que está sendo discutido na crônica argumentativa.

Além disso, o uso de termos coloquiais é mobilizado para produzir uma sensação de familiaridade, de aproximação entre o escritor e o leitor, um efeito de conversa e de espontaneidade entre pessoas que se conhecem. As figuras de linguagem, como inserção de ironias, metáforas e comparações também são frequentes. A linguagem simples cotidiana é equilibrada com o uso de termos sofisticados, causando uma impressão de que o autor conhece e maneja bem os recursos da língua portuguesa e a utilização da simplicidade é um efeito de sentido provocado pela intenção dele.

A capacidade **linguístico-discursiva** é mobilizada pelo produtor da crônica ao fazer uso principalmente de um vocabulário simples, mas com algumas inserções de modalizadores lógicos e apreciativos com certa sofisticação, bem como de conectores de balizamento das fases da sequência argumentativa.

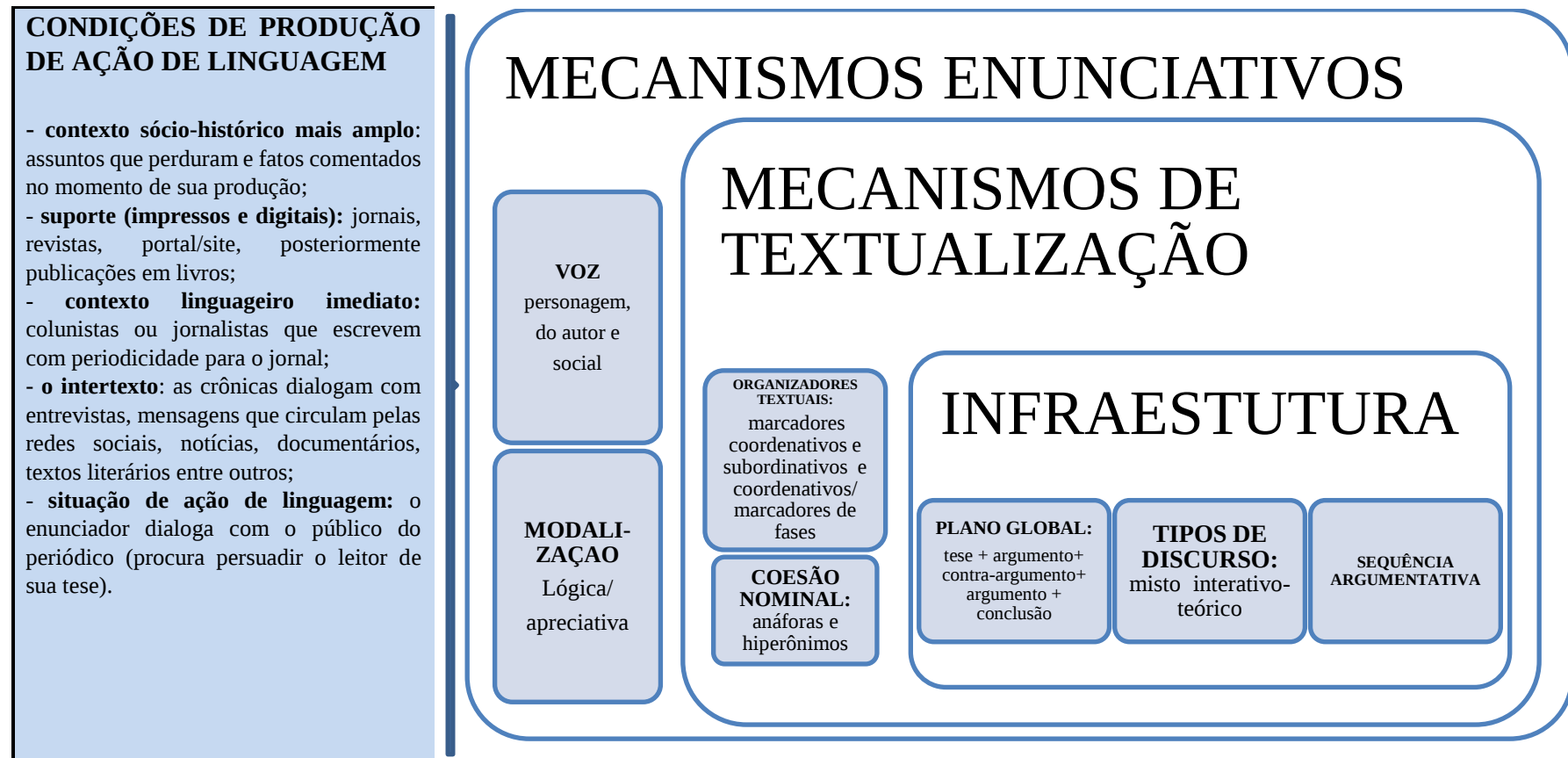
A análise dos níveis do folhado textual dos exemplares mostrou-nos claramente uma aproximação do gênero com o discurso argumentativo. Os exemplares levam à discussão de problemas sociais controversos ou temas polêmicos (aborto, meio ambiente, uso das redes sociais, uso da tecnologia, questões de comportamento entre outros) por meio da capacidade

de sustentar, refutar e negociar a tomada de posição. Há um predomínio da estrutura baseada na sequência argumentativa (tese + argumentos + contra-argumentos + argumentos + conclusão (reafirmação da tese), nos mecanismos coordenativos e subordinativos de balizar as fases da sequência, com introdução de ideias contrárias, conclusões e explicações) e o uso de modalizações lógicas e apreciativas, bem como da voz do autor e de autoridades nos assuntos (médicos, ambientalistas, escritores, professores) que contribuem dar credibilidade à tese defendida pelo autor.

Assim, podemos afirmar a existência de uma forma pertencente ao grupo do argumentar que se diferencia de outros gêneros. Portanto, consideramos que existe um gênero denominado **crônica argumentativa**.

A partir dos exemplares, defendemos, pois, que as propriedades evidenciadas constituem o modelo de referência da crônica argumentativa e que a figura a seguir pode representar tal modelo:

Figura 13: Folhado Textual e as condições de produção de ação de linguagem da crônica argumentativa



Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho

3.4.2 Síntese do modelo didático da resenha crítica

A resenha é um gênero que aparece com frequência nos periódicos científicos, também é visto em publicações jornalísticas, porém com configuração e objetivos diferentes. Portanto, neste estudo, nos limitaremos ao gênero que circula em esfera acadêmica.

No âmbito universitário, a resenha é bastante solicitada pelos professores como uma atividade acadêmica para a verificação de leitura e de produção textual. Figura como um texto de cunho pedagógico, cujo objetivo pode ser exercitar a capacidade de ler, de compreender e de avaliar criticamente uma obra, bem como ajudar o aluno a produzir textos acadêmicos tendo em mente produções maiores, como o trabalho de final de curso. Por isso, ao começarmos a estudar a resenha, as primeiras referências encontradas sobre o gênero foram os materiais sobre a produção de textos acadêmicos, tanto do ponto de vista da produção prática dos textos quanto dos estudos teóricos sobre a produção de textos acadêmicos.

Pela análise dos especialistas, podemos afirmar que, antes de qualquer outra característica, o ponto de partida da resenha é o diálogo direto com outro texto. Nesse sentido, a intertextualidade é o primeiro aspecto a ser considerado. Não há resenha sem que antes exista a produção de uma obra. No âmbito acadêmico, a maioria das resenhas é de livros ou filmes. Dessa forma, a produção da resenha só possível a partir da leitura e interpretação de um texto prévio, chamado de texto fonte. Por isso, o caráter dialógico deste gênero é essencial para o seu desenvolvimento. De acordo com Araújo (2001), constitui um gênero polifônico em que se relacionam diferentes vozes, sendo duas as principais: do autor da obra e do autor da resenha.

Fizemos uma pesquisa em nosso MD com 10 manuais de metodologia de trabalho acadêmico brasileiros. Neles, há definições, explicações e modelos de resenhas. Podemos ver que nesses materiais há uma tentativa de “didatizar” e compilar informações sobre as resenhas e até mesmo classificá-las, como resenhas críticas, resenhas descritivas, resenhas informativas, informativo-crítica, resenha bibliográfica, resenha de livro, resumo crítico. Encontramos manuais que só designam o termo resenha por entender que toda resenha é crítica, se não for, será então outro gênero, por exemplo, um resumo.

A partir da leitura dos manuais de metodologia científica, podemos estabelecer algumas conclusões. Existe nesses materiais uma tendência a caracterizar a resenha como um gênero acadêmico, com vistas à produção de conhecimento para as atividades de sala de aula. Em alguns deles, o gênero é introduzido como uma forma de resumo ou fichamento que faz parte dos estudos realizados pelo estudante, como uma forma de autonomia (ANDRADE, 2001,

SEVERINO, 2002, BARROS; LEHFELD, 2000). Essa perspectiva vai ao encontro do documento sobre resumos NBR 6028 (ABNT, 2003, p. 1) que identifica três tipos de resumo (crítico, indicativo e informativo). No documento, resenha e resumo crítico são considerados sinônimos: “resumo redigido por especialistas com análise crítica de um documento”.

Em dois manuais, de Santos, Rossi e Jardimino (2000) e Marconi e Lakatos (2009), há uma perspectiva que extrapola a sala de aula. Nesses, há menção ao fato de poder ser um texto publicável, com uma função que vai além de uma tarefa solicitada pelo professor como verificação e avaliação do aprendizado. Nesses casos, o resenhista é visto como um especialista no assunto. A ideia de “especialista” é referente à área da obra e não especialista no gênero resenha uma vez que o gênero circula por todas as áreas acadêmicas.

Em relação à estrutura, seis manuais orientam os leitores quanto às partes da resenha crítica ou simplesmente resenha, considerando-a crítica. Com finalidade didática, os manuais enumeram e explicam o que cada parte deve conter. Esses materiais prescrevem etapas e o plano composicional para a construção de uma resenha crítica de modo geral, pois não são evidenciadas questões específicas sobre as diferentes áreas de conhecimento.

O estudo sobre resenha com base nos manuais mostra que há também uma discussão sobre a questão de a resenha, na verdade, rotular diferentes configurações do gênero (resenha informativa, descritiva, informativo-crítica etc.) De nossa parte, elegemos para o nosso trabalho a resenha crítica por se tratar de um gênero da ordem do argumentar, exigindo a capacidade de se posicionar diante de uma obra. Portanto, optamos neste estudo por denominar resenha crítica o gênero trabalhado com os alunos por três razões: a primeira é por termos encontrado em materiais voltados para a produção de textos acadêmicos uma orientação para a produção de textos informativos/descritivos; a segunda, pelo fato, de na obra, central para o início dos trabalhos com SD no Brasil, de Doz e Scheneuwly (2004, p. 61), haver também a referência à resenha, gênero cujo “aspecto tipológico” predominante é o “expor” e cuja “capacidade de linguagem dominante” é “apresentação textual de diferentes formas dos saberes”, enquanto que a resenha crítica é reconhecida como um gênero do argumentar, cuja capacidade de linguagem dominante é a de “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”; e a terceira, ligadas às duas primeiras, é a pedagógica, uma vez que nossa intenção era evidenciar que o aluno deveria adotar uma posição argumentativa durante a construção do texto.

Precisamos mencionar ainda que em nossa pesquisa encontramos alguns autores que utilizam a expressão “resenha acadêmica”, como Motta-Roth (2002) ou “resenha crítica acadêmica” (ARAÚJO, 2002) em trabalhos voltados para análise de textos acadêmicos. Mas,

optamos por não adotar a referência à esfera social (*acadêmica*) porque consideramos que é este um espaço para a circulação do gênero e não a condição para sua existência. A noção teórica adotada neste trabalho que aponta que o gênero é caracterizado “primariamente” pelas suas “propriedades linguísticas” e apenas “secundariamente” referem-se às condições sociais (BRONCKART, 2017, p. 48). Além disso, conforme veremos a seguir, nos periódicos pesquisados, em alguns livros ou artigos científicos sobre a produção de resenhas e nos manuais de metodologia, a resenha não recebe a identificação de resenha acadêmica. O gênero é identificado para o leitor apenas como resenha.

Do estudo realizado aqui, conseguimos estabelecer algumas considerações sobre o gênero. Em relação ao suporte, as resenhas podem ser encontradas em revistas acadêmicas com diversas formas de identificação (resenha informativa, descritiva, informativo-crítica), nota bibliográfica e revistas de circulação geral (resenha ou crítica). As resenhas publicadas em revistas acadêmicas avaliam e recomendam a leitura de uma obra com objetivo de contribuir para uma determinada área do conhecimento.

Outra questão que pode ser observada é que os estudos teóricos sobre a produção de textos acadêmicos se referem ao agente produtor da resenha por resenhador⁵³ e os materiais voltados para a produção prática dos textos (manuais de trabalhos acadêmicos) denominam de resenhista. Grande de parte desses estudos apresentados nos manuais são feitos de forma ampla e teórica sobre o gênero, ou seja, sem uma análise de base empírica do gênero.

Esta pesquisa, com base nos especialistas, apontou para a necessidade de passar para a análise a partir de textos empíricos. Assim, foram selecionadas, para o MD, 10 exemplares de resenhas críticas publicadas em português em periódicos brasileiros da área de educação.

Quadro 11: Exemplares utilizados para a elaboração do MD da resenha crítica

	TEXTO	Autor	Periódico/ data de recebimento/ data de publicação
1	Resenha do livro Ensino Noturno. Memórias de uma experiência	Regina Célia Almeida Rego Prandini	<i>Educação e linguagem</i> Data de recebimento: NÃO INFORMA Publicação: Jan./Jun. 2010

⁵³ Nas obras consultadas, foram encontradas as duas formas. O termo **resenhista** aparece em manuais de metodologia (MEDEIROS, 2005, MARCONI; LAKATOS, 2009), bem como no dicionário eletrônico *Caldas Aulete*. Já **resenhador** é encontrado em textos mais teóricos sobre a constituição do gênero resenha (MOTTA-ROTH, 2002, MACHADO, 2005), mas o termo não foi encontrado nos dicionários *Houaiss*, *Aurélio* e *Caldas Aulete*.

2	Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente.	Giovani Ferreira Bezerra / Doracina Aparecida de Castro Araujo	<i>Revista Brasileira de Educação Especial</i> Data de recebimento: NÃO INFORMA Publicação: Set./Dez. 2011
3	Resenha do livro Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930 de Carlos Monarcha	Eustáquio José de Souza Junior	Educação em Revista Recebimento: 13/04/2012 Publicação: Set. 2012
4	Resenha do livro Pesquisas em Queixa Escolar. Desvelando e desmistificando o cotidiano escolar	Lúcia Veiga Schermack	Psicologia Escolar e Educacional Recebimento: 13/11/2013 Publicação: Set./Dez. 2014
5	Por um cuidado integral e integrado desde a gestação até os três anos de vida - Resenha crítica sobre o livro “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”	Alfredo Almeida Pina-Oliveira	<i>Zero a seis</i> Data de recebimento: NÃO INFORMA Publicação: Jul./Dez. 2015
6	Resenha do livro Argumentação no ensino de ciências: tendências, práticas e metodologia de análise	José Roberto Rocha Bernardo	<i>Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências</i> Recebimento: 28/12/2015 Publicação: Jan./Abr. 2015
7	Resenha do livro Estudos da infância no Brasil: encontros e memórias	Ligia de Carvalho Abões Vercelli	Caderno Linhas Críticas Recebimento: 14/10/2015 Publicação Jan./Abr. 2016
8	Nacionalismo, nacionalização e educação no Brasil: Resenha do livro Uma gota amarga: itinerários da nacionalização do ensino no Brasil.	Juarez José Tuchinski Anjos	<i>História da Educação</i> Recebimento: 09/10/2015 Publicação: Jan./Abr. 2016
9	Resenha do livro Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.	Fernanda Quatorze Voltas	<i>Educar em Revista</i> Recebimento 22/05/2016 Publicação: Jul./Set. 2016
10	Resenha da obra Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares	Joselina Silva	<i>Revista Contemporânea de Educação</i> Recebimento: 14/06/2016 Publicação Jan./Abr. 2017

Fonte: Elaborado pela autora

Quatro exemplares⁵⁴ do modelo didático (2, 5, 9 e 10) fizeram parte também da SD com base no gênero resenha crítica. Embora os exemplares não façam parte do mesmo suporte, ou

⁵⁴ As resenhas 2 (*Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente*), 3 (*Por um cuidado integral e integrado desde a gestação até os três anos de vida - Resenha crítica sobre o livro “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”*), 9 (Resenha do livro Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil) e 10 (Resenha da obra *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*) foram escolhidas para integrar módulos da SD referentes à resenha crítica.

seja, da mesma revista acadêmica, todos eles foram encontrados em revistas acadêmicas da área de educação e versam sobre temas estudados no curso de Pedagogia. Partimos, então, para o estudo das características do gênero para sua produção, tendo em mente que os alunos precisam dominar o gênero que circula em diferentes periódicos acadêmicos.

Apresentamos, com base no MD da resenha crítica, a seguinte síntese:

- *Contexto de produção de linguagem:* todas as resenhas críticas analisadas foram publicadas em revistas acadêmicas virtuais (algumas apresentam também versão impressa) da área da educação/ensino. Nos exemplares analisados, todos os produtores das resenhas são já profissionais com titulação (mestres e doutores) ou alunos de pós-graduação. As resenhas se destinam a leitores (alunos de graduação, de pós-graduação, professores) que tenham interesse pela educação. Objetivam divulgar e avaliar livros recentemente publicados e relevantes sobre temas relacionados à educação e ao ensino (educação inclusiva, história da educação, desenvolvimento infantil, aspectos sociais da educação, políticas educacionais, entre outros).
- Em relação ao **contexto de produção** da resenha crítica, é destaque que o resenhista/resenhador seja um especialista na área e produz um texto também voltado para um especialista, isto é, para leitores familiarizados com os conteúdos temáticos mobilizados e a linguagem acadêmica.

Os exemplares foram encontrados em periódicos que os designam como resenhas críticas ou informativas. Como dissemos, encontramos 10 exemplares em 10 revistas acadêmicas que tratam de temas voltados para a educação. Nessas revistas, a forma designativa é resenha, sendo que em quatro revistas identificamos uma orientação para que autor da resenha faça uma análise ou leitura crítica da obra resenhada. Enquanto que em seis não encontramos nenhuma informação sobre a forma como o gênero deve ser apresentado. As revistas geralmente delimitam a extensão entre três e dez páginas e também normas de formatação para o gênero.

O agente verbal precisa, ao mobilizar **a capacidade de ação**, levar em conta um vocabulário voltado para à área da obra resenhada de forma técnica, porém sem um aprofundamento nos conceitos, exigindo a capacidade de sintetizar as ideias do autor da obra. O produtor da resenha desenvolve seu texto de forma facilitada para que a resenha crítica seja entendida mesmo sem a leitura da obra original.

- *Infraestrutura*: o levantamento do *plano global* dos exemplares analisados mostrou que as resenhas críticas apresentam em um primeiro momento a identificação do contexto que deu origem à obra e a identificação da autoria. Nesse momento, o resenhista/resenhador faz uma avaliação das contribuições da autoria para a área de pesquisa. Em geral, utilizando de adjetivos e advérbios, o resenhista mostra quais aspectos norteiam a obra, mostrando ao leitor sua validade. Depois, o resenhista/resenhador segue com o resumo das partes, normalmente, a partir da descrição de cada uma das seções do livro (sequência descritiva = ancoragem + aspectualização + colocação em relação ou situação + reformulação). A avaliação também é percebida pelo uso dos termos caracterizadores como substantivos, adjetivos (locuções adjetivas) e advérbios (locuções adverbiais) e até mesmo verbos. Nos parágrafos finais da resenha crítica, há uma avaliação geral da obra, com uso de sequências argumentativas e a indicação para quem seria válida a leitura. As sequências que demonstram a apreciação são argumentativas e as que resumem as partes/conteúdos da obra são descritivas. Predomina o discurso teórico, mas há também uso em alguns momentos do interativo-teórico.

A análise da **infraestrutura** dos exemplares mostrou-nos que há um uso predominante de sequências descritivas para enumerar o conteúdo de cada seção da obra resenhada, mas que há o uso de sequências argumentativas no início e final da resenha crítica. As marcas de primeira e de segunda pessoa são raramente encontradas, com uso frequente do discurso teórico. Desse modo, a **capacidade discursiva** deve ser mobilizada a partir da regulação entre sequências descritivas e argumentativas, bem como o próprio uso de termos avaliativos que servem para demonstrar o julgamento do produtor da resenha crítica.

- *Mecanismos de textualização*: Não foram encontradas várias ocorrências de anáforas, mas várias repetições dos termos, como autor/autores, evitando ambiguidades. Os marcadores de fases mais utilizados são os de ideias contrárias, causa e conclusão, com uso de conjunções (como: pois, portanto, no entanto, contudo, por fim). Em sequências argumentativas, esses articuladores são fundamentais para demonstrar o raciocínio argumentativo do resenhista/resenhador. Nos exemplares, há o uso abundante de organizadores textuais espaciais (*No primeiro capítulo,... / No segundo capítulo,... / No último capítulo,...*) para indicar a qual capítulo/parte da obra o resenhista faz referência. A maioria dos verbos empregados está no presente do indicativo, cujo objetivo é causar

um efeito de atemporalidade sobre o texto (*O livro **registra...** / As falas dos professores e alunos **mostram** que...*).

Há grande utilização de organizadores textuais como elementos centrais na conexão das partes da resenha crítica e referência ao conteúdo descrito avaliado. As repetições de termos são recorrentes, com pouco uso de outras formas de realizar a coesão nominal.

- *Mecanismos enunciativos*: em relação aos mecanismos de responsabilidade enunciativa são dois os elementos que analisamos: as vozes e as modalizações. Percebemos que a polifonia é altamente utilizada, uma vez que as vozes dos autores da obra original e por vezes de outras obras sobre tema são constantes neste gênero. As vozes mais evidentes são a do autor da obra por meio do discurso indireto, voz social, principalmente de conceitos teóricos estabelecidos, e a voz do autor da resenha em menor quantidade. Além disso, alguns exemplares associam outros autores, documentos e pesquisadores para ampliar ou dialogar com os autores da obra, fundamentando as ideias do resenhista. As modalizações mais utilizadas são apreciativas e as lógicas que servem para evidenciar a análise crítica do produtor da resenha.

Quanto aos mecanismos enunciativos, foi encontrado nos exemplares o uso frequente de palavras avaliativas (advérbios, adjetivos, substantivos) cuja função é evidenciar o posicionamento do resenhista/resenhador em relação à validade da obra. A seleção vocabular é muito semelhante ao utilizado nas obras resenhadas, utilizando linguagem simples e de acordo com as regras gramaticais da língua portuguesa.

Outro ponto a ser ressaltado é que a voz do autor não aparece de forma direta. Verificamos um uso frequente da primeira pessoa do plural a fim de indicar a ideia de comunidade acadêmica. A utilização dos organizadores textuais, dos modalizadores e da inserção de vozes por meio do discurso direto e indireto mostra a mobilização da capacidade **linguístico-discursiva** do produtor da resenha crítica.

Defendemos, pois, que o modelo didático elaborado para a resenha crítica nos ajuda a compreender como este gênero pode ser produzido, tendo como finalidade comunicativa a apresentação da validade de uma obra para uma determinada área, em especial, da educação em uma revista acadêmica.

Precisamos destacar ainda que todos os níveis têm como alicerce as condições de produção da ação de linguagem e as propriedades da resenha servem para identificar o modelo de referência do gênero, conforme apresentamos na figura a seguir:

Figura 14: Folhado Textual e as condições de produção de ação de linguagem da resenha crítica

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM

- **contexto sócio-histórico mais amplo:** o produtor da resenha escreve sobre obras recentes mostrando a relevância da obra;
- **suporte:** revistas acadêmicas *on-line*;
- **contexto linguageiro imediato:** alunos de graduação, de pós-graduação, professores e pesquisadores da área;
- **o intertexto:** relação direta com a obra resenhada e também com outras obras acadêmicas (livros, artigos, teses, documentos) que tratam do mesmo tema;
- **situação de ação de linguagem:** quase não há implicação do resenhista/resenhador (enunciador procura convencer o leitor das qualidades positiva e/ou negativa da obra resenhada).

MECANISMOS ENUNCIATIVOS

VOZ
personagem,
do autor e
social

MODALIZAÇÃO
Lógica/
apreciativa

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO

ORGANIZADORES TEXTUAIS:
marcadores
coordenativos e
subordinativos /
marcadores de fases
organizadores textuais

COESÃO NOMINAL/VERBAL:
repetições e sinônimos /
presente do indicativo

INFRAESTUTURA

PLANO GLOBAL:
Contexto da
obra/autor
resumo/descrição
das partes
Apreciação/crítica

TIPOS DE DISCURSO:
teórico

Sequências:
descritivas para
resumir as seções
e argumentativas
para avaliar a
obra resenhada

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho

3.5 Procedimentos para a elaboração do projeto da turma

O projeto de sala para a produção de dois gêneros contou com a elaboração de duas sequências didáticas integradas. Definidos o projeto e os gêneros envolvidos, passamos então às etapas de sua realização. Em um primeiro momento, procuramos conhecer os dois gêneros, construindo um modelo didático para cada gênero, depois disso, passamos para a construção de duas SD e a aplicação do projeto em sala de aula. A elaboração das SD baseou-se em:

1. Atividades que contribuíssem para o desenvolvimento das capacidades de linguagem (ação, discursiva e linguístico-discursiva) visando a capacidade de argumentação das alunas envolvidas;
2. Atividades para desenvolver os textos em relação à capacidade de argumentar a partir do trabalho com gêneros argumentativos visando à construção e integração do projeto de classe.

Conforme a noção de escrita proposta com base nos pressupostos do ISD, acreditamos que a produção de um gênero de texto ocorre processualmente, com vistas à realização do agir humano de forma situada por meio da linguagem em contextos reais de uso. Portanto, acreditamos que os dois gêneros selecionados são apropriados para o agir do grupo em estudo. Ressaltamos aqui não apenas o caráter utilitário, como dissemos, mas criativo, estético da produção de gêneros de textos.

Um projeto de classe deve apresentar a situação de comunicação cuja função é descrever as tarefas que serão realizadas pelos alunos. “A primeira dimensão é a do *projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito*, proposto aos alunos de maneira bastante explícita para que eles compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir” (destaque dos autores) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Recuperando informações anteriores, trata-se de um projeto real de classe, dentro da esfera acadêmica, levando em conta as quatro dimensões apontadas por Machado (2009): do sistema educacional, referentes a projetos e às normas em nível nacional do curso (DCN de Pedagogia); o sistema institucional, considerando os documentos específicos daquele curso em uma instituição (PPC de Pedagogia: ementa, objetivo do curso, carga horária etc); o sistema didático, voltado para a situação da sala de aula e

ainda os exames avaliadores do curso. Como vimos, o trabalho com textos argumentativos contempla o que preconiza a ementa da disciplina e também as diretrizes curriculares nacionais do curso.

Em relação às atividades que envolvem as duas SD integradas, apesar de neste momento não apresentarmos aqui uma análise ou avaliação do material devido aos nossos objetivos de pesquisa, consideramos que a ferramenta carece de revisão e de reformulação, já que um material didático deve estar em constante adequação. O material, com projeto composto pelas duas SD, segue como apêndice⁵⁵ deste trabalho.

3.5.1 Descrição do projeto

Antes de começar a aplicar, foram feitos os modelos didáticos dos dois gêneros e em seguida iniciamos a preparação das atividades. A primeira parte do projeto é composto pela SD destinada à crônica argumentativa e a segunda parte do projeto é composta pela SD voltada para a resenha crítica. O projeto final das SD é apresentado no quadro abaixo.

Quadro 12- Projeto final das SD

ETAPAS		OBJETIVOS	ATIVIDADES/ TAREFAS/ MATERIAIS
1 09/08	Apresentação da situação: problema de comunicação - Apresentação dos Gêneros abordados (crônica argumentativa e resenha crítica) = produção escrita; - Apresentação e leitura de exemplos dos dois gêneros que serão produzidos;	- Apresentar o projeto de comunicação que deverá ser realizado durante o semestre e aquilo que deverá ser realizado na produção final que contará com uma produção intermediária (crônica argumentativa) e uma final (resenha crítica); - Mostrar que os textos argumentativos evidenciam posicionamento e sustentação de uma ideia (tese);	- Apresentação do projeto da turma e do contexto no qual o gênero será elaborado: a revista da instituição; - Apresentação da constituição de uma revista acadêmica (exemplos); - Apresentação da capa, sumário, textos da revista da instituição, diretrizes para autores, normas para publicação. (uso de projetor digital);

⁵⁵ O projeto completo segue como apêndice no final deste trabalho.

	- Apresentação do conteúdo que deverá ser trabalhado em um gênero argumentativo;- - Apresentação do projeto “A elaboração de dois textos para enviar à revista da IES”.	- Evidenciar, com exemplos, os elementos do texto argumentativo (estrutura e recursos), bem como as estruturas linguísticas correspondentes.	- Apresentação de livros de crônicas e resenhas; - Reconhecimento de crônicas e resenhas em revistas comerciais (revistas como <i>Época</i>, <i>Veja</i>, <i>Istoé</i>, <i>Superinteressante</i>).
2 16/08	1º momento da aula: Leitura de textos	- Compreender o contexto em que se inserem as crônicas a partir da visão de autores consagrados.	- Leitura de dois textos e respostas das atividades: 1- <i>O que é um cronista?</i> (Affonso Romano de Sant’Anna) / 2- <i>Jornalismo e literatura: a fértil convivência</i> (Moacyr Scliar)
2 16/08	2º momento da aula: Produção inicial-diagnóstico inicial do domínio do gênero: crônica argumentativa	- Apresentar os temas para a crônica argumentativa.	O aluno deverá escolher uma das opções dadas para escrever a sua produção inicial.
3 23/08 Início da Parte I do Projeto: SD crônica argumentativa	MÓDULO 1 1º e 2º momentos da aula: Contexto de produção e recepção /Temas dos textos argumentativos	- Sistematizar as diferenças no contexto de produção da crônica em diferentes esferas e suportes; - Reconhecer os argumentos apontados pela autora; - Identificar o plano global do texto.	- Leitura e análise (identificação de contexto de produção e infraestrutura do texto (plano global): <i>Livro eletrônico</i> – Módulo 1; - Tarefa: responder por escrito às atividades do módulo; - Vídeo com uma reportagem <i>Feira do Livro de Frankfurt reúne representantes de mais de 100 países</i>; - Leitura do texto: “<i>Livro impresso vai desaparecer em até 15 anos</i>”.
4 30/08	1º momento da aula: Continuação da atividade anterior	- Discutir as diferentes posições frente ao tema do módulo I: “o livro impresso desaparecerá?”.	- Retomada dos três textos: reportagem escrita, reportagem televisiva e crônica argumentativa; - Debate oral.

[illegible]

7 20/09	MÓDULO 5 1º e 2º momentos da aula: Tipos e usos de argumentos/ Introdução e conclusão de textos argumentativos	- Apresentar uma síntese com as principais evidências para fortalecer os argumentos (recursos argumentativos = fatos, exemplos/ilustrações, dados numéricos, testemunhos); - Apresentar formas de introduzir textos argumentativos e de concluir.	- Leitura e análise da crônica argumentativa <i>Madeira Musical</i>; - Vídeo com Documentário <i>A Árvore da música</i>; - Reportagem <i>Música inspira replantio de pau-brasil</i>; - Artigo enciclopédico: <i>Pau-brasil</i>; - Atividades sobre formas como procurar informações para desenvolver o texto e uso de outros textos (intertextualidade na crônica); - Realização de atividades sobre a inserção de recursos argumentativos para introduzir e finalizar um texto.
8 27/09	MÓDULO 6 1º e 2º momentos da aula: Trabalho com a escrita e 2ª reescrita/ revisão do texto	- Levar o aluno a produzir um texto argumentativo, ativando todas as capacidades de linguagem.	- Produção final: CRÔNICA ARGUMENTATIVA; - Reescrita e revisão do texto pelo próprio aluno; - Checagem de itens para a revisão do aluno pela grade de avaliação.
9 04/10	MÓDULO 7 1º momento da aula: Devolução das crônicas argumentativas avaliadas – Comentário das crônicas 2º momento da aula: *Dispensa das turmas da IES na metade do período	- Levar o aluno a perceber a progressão de seu texto e também os aspectos que precisam ser melhorados.	- Leitura das produções pelas próprias alunas; - Fechamento sobre as características da crônica; - Leitura do texto “Enfim, o que é crônica argumentativa?”.
9 11/10	MÓDULO 8 1º e 2º momentos da aula: Contexto de	- Desenvolver atividades para trabalhar com	- Leitura da resenha crítica 1 (<i>Inclusão escolar e educação</i>)

Início da Parte II do Projeto: SD resenha crítica	produção da resenha, planejamento global e mecanismos de textualização: coesão nominal e verbal e conexão	articuladores textuais (conjunções, preposições); - Identificar a relação entre o descrever e o argumentar na resenha crítica; - Apresentar uma lista de obras que podem ser resenhadas.	<i>especial: interfaces necessárias para a formação docente)</i> e atividade sobre o contexto de produção e os principais mecanismos de coesão do gênero.
10 18/10	1º momento da aula: Continuação das atividades da resenha crítica 1 MÓDULO 9 2º momento da aula: Mecanismos de organização da resenha crítica e o planejamento descritivo e argumentativo do gênero	- Desenvolver atividades para trabalhar com elementos verbais e suas funções no texto. - Ler a resenha crítica 2 e realizar a atividade sobre o contexto de produção e os principais mecanismos de coesão do gênero.	- Continuação das atividades da Resenha crítica 1. - Atividades de reconhecimento do contexto de produção e plano global da resenha crítica 2.
11 25/10	1º momento da aula: Continuação das atividades da resenha crítica 1 2º momento da aula: Contexto de produção, conteúdo temático, plano global e mecanismos de textualização: coesão nominal	- Reconhecer como são utilizados os mecanismos de conexão do texto. - Desenvolver atividades para trabalhar com elementos verbais e suas funções no texto.	- Atividades de reconhecimento das formas de conexão da resenha crítica 2 (Resenha do livro <i>Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil</i>) - Continuação de atividades de reconhecimento das formas de conexão da resenha crítica 2.
13 01/11	DIPENSA DA AULA PARTICIPAÇÃO NO ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICO – EICI	AULA CANCELADA - TRANSFERÊNCIA DE ATIVIDADE	
13 08/11	MÓDULO 10 1º e 2º momento da aula: Conteúdo temático da resenha e plano global da resenha.	- Levar o aluno a produzir uma resenha crítica, ativando todas as capacidades de linguagem.	- Leitura e análise da resenha crítica 3 Por um cuidado integral e integrado desde a gestação até os três anos de vida (Resenha crítica

	Os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal) e mecanismos de enunciação		sobre o livro <i>“Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”</i>); - Atividades de reconhecimento dos mecanismos de textualização e inserção de vozes no texto.
15 22/11	MÓDULO 11 1º e 2º momento da aula: Conteúdo temático da resenha e plano global da resenha. Os mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal) e mecanismos de enunciação Apresentação dos modalizadores	- Levar o aluno a identificar como os mecanismos de textualização são incorporados ao texto, contribuindo para sua coerência; - Levar o aluno a perceber a função da modalização na resenha crítica.	- Leitura e análise da resenha crítica 4 (Resenha da obra <i>Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares</i>); - Atividade sobre modalização.
16 29/11	MÓDULO 12 Entrega da Produção final e revisão da produção final pelo aluno MÓDULO 13 Conclusão apontando aspectos norteadores do gênero	Levar o aluno a produzir uma resenha crítica, ativando todas as capacidades de linguagem. Levar o aluno a perceber a progressão de seu texto e também os aspectos que precisam ser melhorados.	- Entrega da produção final: RESENHA CRÍTICA ; - Revisão do texto pelo próprio aluno. - Leitura do texto “Enfim, o que é resenha crítica?”.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

Foram realizados sete módulos destinados à SD voltada para a crônica argumentativa e seis para a resenha crítica. Embora os módulos tenham dado maior relevância para um aspecto em determinado momento, buscamos trabalhar todas as capacidades de linguagem em todos os módulos. Por exemplo, mesmo que no módulo 1 tenhamos mais atividades sobre a conexão, outros aspectos (contexto de produção, infraestrutura, coesão verbal) também foram exigidos das alunas.

Levando em conta o contexto social e econômico das alunas, fizemos a opção por listar várias obras de acesso gratuito dos últimos três anos para que elas pudessem

produzir as resenhas críticas e a partir dessa lista escolher qual obra cada uma iria resenhar. Para isso, as alunas fizeram *download* das obras. Um número pequeno de alunas fez uso de livros físicos, emprestados por nós e por outros professores. Apenas uma aluna adquiriu o livro que serviu à sua resenha crítica.

A temática dessas obras era bastante diversificada, mas a maioria abordava assuntos referentes ao ensino (artes, meio ambiente, educação social, educação infantil, ensino em período integral, gestão educacional, leitura, escrita, currículo, ensino superior, formação de professores) e outras voltadas para aspectos sociais (mídia, política).

Para adequar o trabalho ao tempo, estabelecemos que a crônica argumentativa, primeira parte do projeto, seria realizada em sala de aula e a resenha crítica, segunda parte do projeto, como tarefa para além da sala de aula.

Algumas escolhas em relação ao projeto precisam ser justificadas. Uma delas está ligada ao fato de termos dado várias opções para a produção da crônica argumentativa. Foram apresentados oito temas para a produção da crônica argumentativa, em forma de pergunta, para que o aluno se posicionasse. Essa ideia surgiu do fato de que tanto as *Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia* (2006) quanto o *Plano Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*, da instituição em estudo, preconizam um trabalho que garanta uma “formação multidisciplinar” capaz de levar o aluno a atuar em diversas situações reais. A formação do aluno de Pedagogia é bastante abrangente e não se limita ao professor que trabalha em sala de aula com alunos dos anos iniciais. Os alunos desse curso, além de terem uma formação para ocuparem a função ser professores generalistas, como egressos, poderão atuar como coordenadores, supervisores de ensino, orientadores e como pedagogos fora do ambiente escolar⁵⁶, trabalhando com adolescentes, jovens e adultos, isto é, este profissional poderá exercer o papel de educador em diversas situações.

⁵⁶ Além da escola, o curso possibilita a formação de profissionais para atuarem em “empresas públicas ou privadas, hospitais, entidades ou instituições sociais, projetos de caráter social públicos ou privados” (PPC-PEDAGOGIA, s/d, p. 27)

Figura 15: Proposta da produção inicial da crônica argumentativa



PRODUÇÃO INICIAL

Produção de um texto escrito

A revista acadêmica de sua instituição vai lançar uma nova edição nos próximos meses. A publicação é multidisciplinar e seleciona textos de diferentes gêneros: entrevistas, relatos de experiência, artigos acadêmicos, resenhas, poemas e crônicas. Agora, considerando que você é um aluno do ensino superior, elabore uma crônica argumentativa sobre um dos temas abaixo:

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

Tema 2: O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?

Tema 3: O Brasil deve legalizar o uso da maconha?

Tema 4: O voto deve ser obrigatório ou facultativo?

Tema 5: A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?

Tema 6: O Brasil deve legalizar o aborto?

Tema 7: O Brasil deve reduzir a maioria penal?

Tema 8: Publicidade dirigida a crianças deve ser proibida?

Lembre-se de que a revista é uma publicação *on-line*, destinada a professores e a alunos do ensino superior e constitui um espaço para compartilhar saberes. Tenha em mente que escreverá para seus colegas, seus professores e leitores da revista em geral.

Organize seu texto, observando a seguinte orientação:

- (i). defenda sua posição diante de sua tese;
- (ii). aponte argumentos para sustentar sua tese, pensando nos recursos argumentativos que usará;
- (iii). apresente argumentos contrários à sua tese e refute-os com base nos recursos argumentativos que usará;
- (iv). apresente uma conclusão que reafirma a sua posição ou proponha uma reflexão sobre o tema;
- (vi). dê um título criativo para o leitor e que sintetize sua tese.
- (vii). releia seu texto e revise possíveis incorreções antes de entregar.

Optamos por apresentar uma proposta com diferentes temas para dar a possibilidade de escolha para que o aluno pudesse escolher um assunto que tivesse maior interesse em discutir.

Na produção inicial, a ideia é que o aprendiz mobilize todas as capacidades de linguagem. Para que seu texto seja adequado, é necessário pensar em seu público-alvo, adequando o tema, o plano global, os mecanismos de textualização e enunciativos.

Para promover que o aluno estabeleça um posicionamento, os temas foram colocados em forma de questão. Partimos da ideia de Leitão (2011) que aponta para a

necessidade de polemizar “temas canônicos” para favorecer que o processo de argumentação ocorra, desafiando aquele que produz o texto a comprovar e justificar seu ponto de vista. Segundo a autora, em sala de aula, apresentar uma proposta por meio de uma questão é uma forma de deslocar o aluno de uma resposta já dada para um lugar em que ele precisa definir qual posição irá defender e quais argumentos utilizará.

Em relação à resenha crítica, optamos por não trabalhar com um conteúdo temático único ou uma única obra para privilegiar o domínio das propriedades do gênero. Listamos diferentes obras para que cada aluno pudesse escolher, a partir das opções dadas, aquela que gostaria de resenhar. Assim, não trabalhamos um livro único para que todos resenhassem a mesma obra.

Foram trabalhadas quatro resenhas críticas e desenvolvemos atividades para que os alunos conseguissem identificar as propriedades do gênero de referência e pudessem, assim, ler e produzir uma análise sobre a obra escolhida. Nossa intenção foi a de trabalhar o gênero em si e não o conteúdo específico de uma obra, como um exercício de disciplina. Essa decisão está relacionada ao fato de oferecer ao aluno um projeto real, já que cada um teria que ler um livro diferente com base em uma escolha pessoal. Também foi ofertada a possibilidade de escolher uma obra fora das listadas desde que atendesse aos critérios de uma revista acadêmica.

Quanto à escolha das resenhas críticas estudadas na SD, foram selecionadas com base em dois critérios, um deles foi a do conteúdo temático. Durante as atividades em sala de aula, as alunas apresentavam interesses em temas relacionados ao que estavam estudando em outras disciplinas e em seus estágios, tais como: educação especial, educação infantil, metodologias de ensino, educação inclusiva, desenvolvimento humano entre outros. O outro critério foi o da própria estrutura e qualidade do texto. Ao longo da SD, foram trabalhadas resenhas bem escritas que iam de forma gradativa apresentando maior complexidade, optamos, portanto, por seguir a ordem que vai do simples ao mais complexo.

Em relação à produção da resenha crítica, trabalhamos com duas versões da resenha. Foi necessário estabelecer um tempo para que os alunos pudessem ler a obra que iriam resenhar. Assim, em cada módulo da SD, destinado à resenha crítica, foram feitas produções parciais. Por isso, as primeiras versões apresentam várias propriedades dos gêneros. As produções das partes de uma resenha crítica foram feitas em sala de aula,

quando recebiam apreciação ou discutiam as dúvidas, e também como atividade extraclasse.

Portanto, foi dado privilégio ao gênero, ao invés do conteúdo temático. Isto está diretamente relacionado ao público do ensino superior e está adequado ao sistema educacional, ao sistema institucional, ao sistema didático e ao que se propõe como avaliação externa⁵⁷. Haja vista que o aluno, nesta etapa de ensino, deve ser capaz de selecionar, de pesquisar e de debater sobre temas polêmicos e sobre a validade das obras que lê.

3.6 Os sujeitos de pesquisa

A análise constará de produções de cinco participantes da pesquisa: produção inicial e final da crônica argumentativa e primeira versão e produção final da resenha crítica, ou seja, quatro produções de cada participante, totalizando 20 textos.

Precisamos mencionar que, do total de 20 alunas na turma que assinaram o TCLE, excluimos três. Uma foi excluída por apresentar na primeira versão da resenha crítica trechos com cópias de textos disponíveis na rede mundial de computadores. Houve uma exclusão pela ausência da aluna na sala de aula, afastada por problemas de saúde por quase dois meses e houve uma terceira que foi excluída por não apresentar todas as versões dos textos.

Assim, compõe o grupo de textos disponíveis para a análise produções de 17 alunas. Ressaltamos que não identificaremos a autoria dos textos, de acordo com o projeto aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da instituição. As alunas serão identificadas por A1, A2, A3, A4 e A5.

Para selecionar as produções que seriam analisadas, utilizamos dois critérios: um está ligado ao fato de os sujeitos terem entregue todas as versões da crônica argumentativa

⁵⁷ Lembramos que o ENADE solicita que o aluno responda questões discursivas (de cunho expositivo-argumentativo) e objetivas sobre temas diversos (igualdade social, cultural e racial, questões referentes ao meio ambiente, à sustentabilidade, à saúde, aos direitos humanos, à cidadania entre outros). Além disso, o edital, publicado posteriormente à nossa seleção de obras, de um concurso público para professores do município em que está localizada a instituição que fizemos a pesquisa, indicava uma das obras listadas como uma referência para a prova. Verificamos, assim, que nossa seleção estava de acordo ao que se preconiza para o aluno do curso de Pedagogia.

e da resenha crítica e o outro critério relaciona-se às dificuldades apresentadas nas produções iniciais da crônica argumentativa realizada no início do projeto. Esse critério foi escolhido pelo fato de que uma sequência didática “propõe um modelo de organização das atividades que reúne diversos conteúdos referentes aos principais problemas de escrita observados na produção inicial (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 66). Dolz⁵⁸ ratifica que a sequência didática tem se mostrado efetiva, particularmente, para aqueles alunos que apresentam dificuldade em desenvolver textos escritos. Desse modo, com intuito de observar a progressão durante todo o projeto, foram selecionadas as resenhas críticas dos mesmos sujeitos de pesquisa. Quanto ao número de sujeitos selecionados, ressaltamos que a escolha de cinco foi aleatória. Consideramos este um grupo suficiente para analisar as progressões das alunas e ainda os desafios a serem superados.

Assim, o *corpus* de pesquisa é composto por textos de cinco sujeitos de pesquisa cujas produções iniciais apresentaram várias dificuldades quanto ao desenvolvimento das capacidades de linguagem. Verificamos, desse modo, a progressão das produções quanto às capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

De modo geral, as produções iniciais da crônica argumentativa de A1, A2, A3, A4 e A5 não apresentam um plano global que leve o leitor ao raciocínio argumentativo, além de vários problemas em relação às unidades linguísticas e ao gênero.

As produções iniciais desses sujeitos de pesquisa apresentam problemas: adequação ao contexto de circulação do texto; de incorporação de elementos e de estratégias argumentativas, isto é, de comprovação e de organização dos argumentos; de mobilização das avaliações e posicionamento diante do conteúdo temático.

Assim, no quadro abaixo, apresentamos de forma sintética algumas informações em relação às escolhas sobre as escolhas deles do tema e da obra. Ressaltamos que as escolhas partiram de temas e obras pré-selecionados para as atividades.

⁵⁸ Informação oral dada em curso, em agosto de 2016.

Quadro 13: Seleção de temas e obras dos sujeitos de pesquisa

ALUNA IDADE	TEMA DA CRÔNICA ARGUMENTATIVA	OBRA DA RESENHA CRÍTICA
A1 21 anos	O acesso aos equipamentos tecnológicos (<i>tablets</i> , <i>smartphones</i> , <i>notebooks</i>) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?	Selecionou uma coletânea (livro físico) que tinha entre os autores um de seus professores do curso. GOBBO, Bianchi Agostini; PIMENTEL FILHO, José Eduardo; GONÇALVES, Max Alexandre de Paula. (org.). O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades . Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
A2 27 anos	O acesso aos equipamentos tecnológicos (<i>tablets</i> , <i>smartphones</i> , <i>notebooks</i>) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?	Selecionou uma obra (livro físico) indicada por uma professora de outra disciplina. DUARTE, Newton: Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos . Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
A3 46 anos	O voto deve ser obrigatório ou facultativo?	Selecionou um livro físico que estava disponível na biblioteca da instituição NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola . Curitiba: CRV, 2016.
A4 32 anos	A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?	Selecionou uma obra (e-book) sobre o ensino superior MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (org.). A Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro . São Paulo: UNESP, 2015, 157p.
A5 42 anos	O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?	Selecionou um livro físico emprestado por nós. FRANCISCO, Rosemeire Braga. Perfil do professor . Porto Alegre: Mediação, 2017

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

3.7 Critérios de análise das produções

A análise das produções das alunas, como dissemos, é feita com base nas capacidades de linguagem mobilizadas, observando a progressão da capacidade de argumentar. Portanto, serão apresentadas a produção inicial da crônica argumentativa e a produção final e mais duas versões da resenha crítica. Quanto às categorias de análise, será feita a análise:

- ✓ *do contexto de produção*: mobilização da **capacidade de ação**;
- ✓ *da infraestrutura de cada texto* (plano global, sequências, tipos de discurso) mobilização da **capacidade discursiva**;
- ✓ *dos mecanismos de textualização e enunciativos*: mobilização da **capacidade linguístico-discursiva**.

Com base em Machado (2005a) e Dolz, Pasquier e Bronckart (1997), sistematizamos o quadro abaixo com aspectos que podem ser reconhecidos:

Quadro 14: Operação e análise das capacidades de linguagem

CAPACIDADE DE LINGUAGEM	OPERAÇÃO DE PRODUÇÃO	OBJETIVO DE ANÁLISE
CAPACIDADE DE AÇÃO (contexto de produção)	1) Realização de inferências durante a produção sobre: - emissor, destinatário, tempo/espço de produção; - objetivos de comunicação; - papel social do interlocutores; - efeitos produzidos no destinatário. 2) Adoção de um gênero	- Levantar hipóteses sobre o contexto físico e sociossubjetivo da situação de ação de linguagem. - Reconhecer o conhecimento já apropriado sobre o gênero.
CAPACIDADE DE DISCURSIVA (infraestrutura do texto)	Gerenciamento do plano global (resumo) do texto, sequências (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal) e tipos de discurso (teórico, interativo, relato interativo, narração)	- Identificar a planificação do texto (título-subtítulo, recursos gráficos, formato, diagramação); - Articular o plano global do texto e as sequências; - Reconhecer tipos de discurso.
CAPACIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA (mecanismo de textualização e enunciativos)	Mobilização da textualização e do posicionamento enunciativo: - emprego dos elementos de coesão verbal e nominal do texto; - emprego de seleção lexical adequada ao gênero; - uso de modalização e gerenciamento de vozes.	- Reconhecer emprego dos mecanismos de textualização: conexão, coesão verbal e nominal. - Identificar os itens lexicais; - Identificar o efeito de sentido no uso de modalizações e de vozes.

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

A identificação das capacidades de linguagem é realizada com finalidade didática, mas o desenvolvimento ocorre justamente pela capacidade do sujeito de integrar e fazer uso das capacidades de modo conjunto.

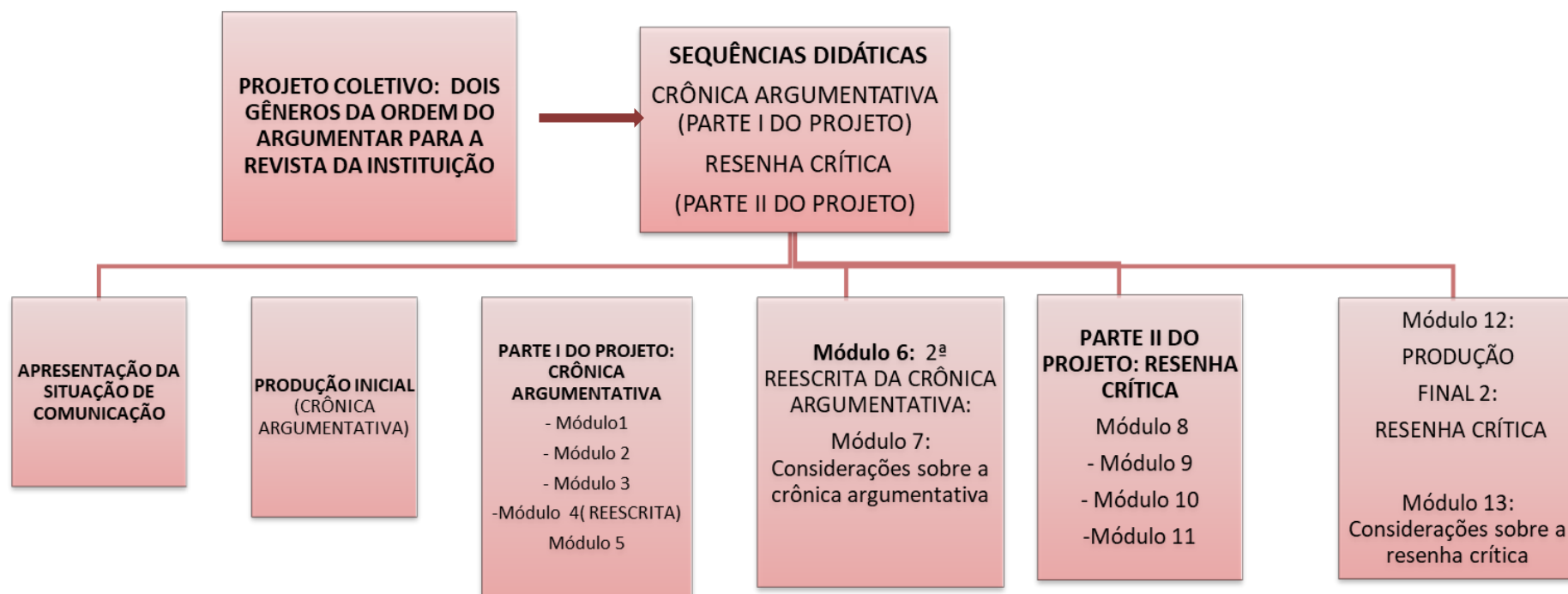
Relacionando as ideias de Machado (2005a), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) ao MD da crônica argumentativa e da resenha crítica, podemos identificar aspectos em cada capacidade de linguagem mobilizados durante a realização de atividades de leitura e de produção dos textos.

As etapas do projeto da turma compreenderam uma SD com módulos referentes à crônica argumentativa e outra SD com módulos referentes à resenha crítica. Nos módulos, há atividades de leitura, com objetivo de reconhecer as propriedades dos modelos de referência, como também de produção textual, de parágrafos até a elaboração de um texto completo.

Também incluímos pela necessidade e solicitação das alunas dois módulos para sintetizar as principais ideias (propriedades do contexto, da infraestrutura, dos mecanismos de textualização e de enunciação) dos dois gêneros. Esses módulos serviram para concluir os trabalhos em cada uma das etapas.

Para a identificação do percurso de nosso projeto, elaboramos o esquema a seguir:

Figura 16: Esquema final do projeto das SD



Fonte: Elaborado pela autora do trabalho

PARTE IV: ANÁLISE DE DADOS

“Precisamos muito de crianças que saibam ler e escrever no fim da 1.ª série elementar; jovens que consigam raciocinar e tenham o hábito de ler pelo menos jornal no 2.º grau; universitários que possam se expressar falando e escrevendo[...].” (Lya Luft, 2010)

4 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS ALUNAS

As discussões com base nas produções das alunas constituem a parte da análise de nosso trabalho.

Recuperando os objetivos da pesquisa, buscamos evidenciar entre a produção inicial e final dos dois gêneros a progressão em relação:

- à adequação do contexto de produção, mobilização da capacidade de ação;
- à apresentação da infraestrutura, mobilização capacidade discursiva;
- ao emprego dos mecanismos de textualização e enunciativos, mobilização capacidade linguístico-discursiva;
- à apropriação das propriedades dos dois gêneros, tendo em mente o modelo de referência.

Ainda precisamos destacar que a correção dos aspectos formais (gramaticais) do texto não será comentada nas análises, uma vez que este quesito foi trabalhado durante as atividades em sala de aula e também nos comentários das produções devolvidas aos alunos.

Serão apresentadas as análises pela ordem de elaboração, isto é, a produção inicial e final da crônica argumentativa e em seguida a primeira versão e versão final da resenha crítica de cada um dos sujeitos de pesquisa.

Antes disso, recuperamos o contexto de produção em que foram desenvolvidos os textos das alunas.

4.1 O contexto das produções textuais das alunas

Há dois contextos de produção: um primeiro ocorre na sala de aula e outro o contexto fora da sala para a versão que seria encaminhada para a revista acadêmica que serviu de base para nosso projeto. Em um primeiro momento, as alunas tinham um contexto de sala de aula e o destinatário seria o professor, já no contexto da produção final temos um contexto de leitores de texto acadêmico, em grande maioria, professores e alunos de graduação e de pós-graduação.

Em relação ao suporte, no caso dos textos das alunas ainda em sala de aula, os textos foram entregues em folhas impressas e não faziam parte ainda de um “*locus físico ou virtual*

com formato específico que serve de base ou ambiente do gênero materializado como texto” (destaque do autor) (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Os aspectos referentes ao contexto de produção da crônica argumentativa são os mesmos para todas as produções. Em relação aos aspectos físicos, a produção inicial e as duas reescritas foram realizadas em sala de aula e foram elaboradas em uma folha com linhas oferecidas por nós. Não foi estabelecido um limite de tamanho e avisamos às alunas que, se fosse preciso, poderiam utilizar mais de uma folha. Contudo, houve um limite de tempo, tiveram aproximadamente uma hora e meia para realizar a tarefa. Ao término da aula, as produções deveriam ser entregues.

No entanto, a última versão consiste em uma terceira reescrita e foi elaborada para a apresentação do evento, foi feita fora da sala de aula, entre a nossa devolução e reescrita, tiveram aproximadamente 20 dias e foram enviadas por email. Por isso, é uma transferência de arquivos, sem alterações de nossa parte. Mas precisamos ressaltar que as alunas foram orientadas a reescrever o texto, fazendo leituras e releituras do próprio texto e trocando com as colegas, com uso de corretor (ortográfico e gramatical) do processador de texto. Esse recurso contribui para que as alunas percebam seus erros, uma vez que há uma sinalização e orientação para a correção. Esses fatores tiveram uma visível influência na progressão dos textos. Essa é a realidade da escrita fora do ambiente escolar. Autores podem escrever em espaços escolhidos por eles e dispõe de dicionários, manuais de gramática, processadores de texto, livros, sites, enfim, diferentes materiais informativos que os ajudam no planejamento e organização do texto. Além disso, podem escrever com antecedência, com a possibilidade de criar um distanciamento do texto para a revisão. Concordamos com Serafini (1989, p. 117), quando afirma que, em situações de escrita fora do contexto escolar, a versão final de um texto é resultado de várias outras versões prévias e conta inclusive com “conselhos de leitores amigos”. Consideramos que essa etapa foi a que mais se aproximou de uma situação real de escrita.

Em relação à resenha crítica, as duas versões foram digitadas e contaram com a possibilidade de maior correção tanto da ajuda de dicionários, gramáticas quanto das ferramentas eletrônicas. Por isso, a primeira versão da resenha crítica das alunas já demonstra certa correção de texto. Quanto à padronização, foram apresentadas informações sobre a formatação que deveria ser adotada pelas alunas, seguindo às normas da revista acadêmica.

Os textos serão por nós transcritos fielmente (incluindo erros de grafia, concordância, regência etc.). Salientamos ainda que foram feitas correções e análises de todas as produções (reescritas), mas apresentaremos aqui apenas a produção inicial e final da crônica argumentativa e a primeira versão e produção final da resenha crítica.

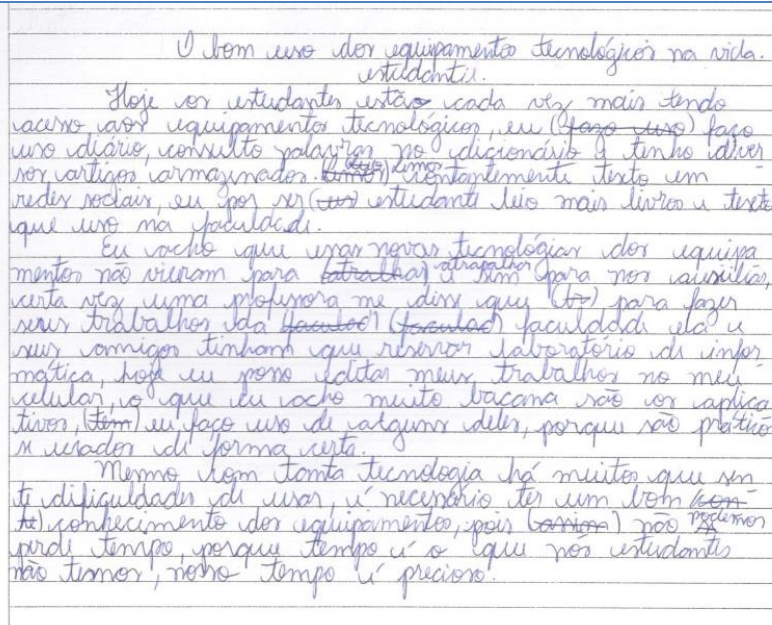
4.2 Análise das produções de A1

4.2.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A1

A produção inicial de A1 consiste em um texto curto, apresenta um título e conta com apenas três parágrafos e escreve sobre o tema 1.

Produção Inicial: Aprendiz 1 (A1) - Data 16/08/2017

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?



O bom uso dos equipamentos tecnológicos na vida estudantil

Hoje os estudantes estão cada vez mais tendo acesso aos equipamentos tecnológicos, eu faço uso diário, consulto palavras no dicionário e tenho diversos artigos armazenados. Lemos constantemente em redes sociais, eu por ser estudante leio mais livros e texto que uso na faculdade.

Eu acho que essas novas tecnologias dos equipamentos não vieram para atrapalhar e sim para nos auxiliar, certa vez uma professora me disse que para fazer seus trabalhos da faculdade ela e seus amigos tinham que reservar laboratório de informática, hoje eu posso editar meus trabalhos no meu celular, o que eu acho muito bacana são os aplicativos eu faço uso de alguns deles, porque são práticos se usados de forma certa.

Mesmo com tanta tecnologia há muitos que sente dificuldades de usar, é necessário ter um conhecimento dos equipamentos, pois não podemos perder tempo porque tempo é o que nós estudantes não temos, nosso tempo é precioso.

A produção acima apresenta título (*o bom uso dos equipamentos tecnológicos na vida estudantil*), que é fator de contextualização textual e, apesar de conter algumas rasuras, a letra é legível e favorece a leitura. Com relação à formatação, podemos ver que é composto por apenas três parágrafos e faltam argumentos para defender sua tese, bem como organização de um raciocínio argumentativo.

A produção demonstra a dificuldade de adequação ao destinatário, ao objetivo proposto e à situação de linguagem, isto é, dificuldade de mobilizar a **capacidade de ação**. Isto porque o objetivo de seu texto é responder à questão proposta: *A tecnologia atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes?* Pelo título, o leitor tem a certeza de que o texto apresentará argumentos favoráveis ao uso da tecnologia para desenvolver a leitura e a escrita. Reconhecemos que a autora se posiciona e não se afasta completamente do tema. Contudo, a produção não está estreitamente ligada a ele, uma vez que a proposta pedia que aluno se posicionasse quanto ao desenvolvimento “da leitura e da escrita” especificamente e não ao uso dos equipamentos tecnológicos em geral. Não são apresentadas evidências para comprovar sua tese. Além disso, o destinatário primeiro do texto é o professor e o texto circula em espaço acadêmico, portanto, exige um vocabulário mais aprimorado e que apresente menos marcas de oralidade (*não podemos perde tempo*) ou de chamadas frases feitas (*porque tempo é o que nós estudantes não temos, nosso tempo é precioso*).

Em relação à infraestrutura textual, observamos que há um posicionamento do autor, uma **tese** (*“Eu acho que essas novas tecnologias dos equipamentos não vieram para atrapalhar e sim para nos auxiliar”*) e que há alguns poucos exemplos para fortalecer seus argumentos (*são práticos, fáceis de serem acessados, rápido*), contra-argumentos (*se usados da forma correta/ há muitos que sente dificuldade de usar*) e a conclusão reafirmando a tese inicial (*equipamentos são fáceis e economizam o tempo do estudante*).

Embora apresente argumentos, podemos reconhecer que eles são pouco explorados, pois faltam os recursos argumentativos que ajudam a transformá-los em argumentos críveis (dados numéricos, testemunhos). Os argumentos são sustentados apenas pelos exemplos e ilustrações (*certa vez uma professora me disse que para fazer seus trabalhos da faculdade ela e seus amigos tinham que reservar laboratório de informática, hoje eu posso editar meu trabalhos no meu celular*), configurados pelo uso de um relato interativo (uso de primeira pessoa). A exemplificação deixa de ser um recurso específico, disposta em momentos específicos do texto, passando a ser a “estratégia de argumentação” do texto como um todo.

A autora faz uso predominante do discurso **misto teórico-interativo** (*eu acho, eu faço, leio livros*), implicando-se no texto, mas não dialoga diretamente com o leitor, não faz uso da segunda pessoa (singular e plural). O MD nos mostrou que essa relação direta com o leitor é uma das propriedades do gênero, remete, portanto, ao gênero de referência. A crônica argumentativa permite que o autor se coloque no texto, contudo a implicação tem a função de identificar não somente a voz do autor, mas também transformar algo pessoal em algo universal: a leveza, a falta de pretensão, a proximidade e a naturalidade das questões do cotidiano, de

acordo com Candido (1991). Para o autor, essa relação de pouca distância com leitor não conduz o gênero a um “relato pessoal”, pelo contrário, colocar-se próximo ao interlocutor é uma propriedade da crônica argumentativa que faz o leitor se reconhecer nos fatos, situações, evidências, ou seja, faz com que aquele que lê se reconheça nela. Nesse sentido, verificamos que falta nessa produção uma relação de proximidade que conduza o público (leitores) a crer que os equipamentos tecnológicos possam contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos. Precisamos lembrar que, durante a apresentação do projeto que seria desenvolvido, aula anterior a produção inicial, fizemos leituras de crônicas⁵⁹ bastante “leves” e “espontâneas”. Essas características, inclusive, foram percebidas pelas alunas ao interagirem com os textos. De modo geral, a **capacidade discursiva** não é operada de forma satisfatória

Quanto aos mecanismos de textualização, vemos dificuldades referentes ao uso de conectivos e dificuldade em realizar as retomadas (coesão nominal), uso de muitas repetições desnecessárias, como os termos “hoje”, “eu”, “eu acho” que poderiam ser substituídas por anáforas, expressões sinônimas, hiperônimos ou elipses. Pela análise dos modelos de referência, percebemos que o uso da substituição (anáfora nominal) é um expediente bastante acionado pelos cronistas.

Do ponto de vista formal, há vários obstáculos para que o texto seja considerado adequado de acordo com o nível que estamos lidando, quanto à concordância e particularmente a pontuação, além de alguns erros de grafia.

Em relação aos aspectos gramaticais, alguns usos equivocados atrapalham o desenvolvimento das ideias, não se trata apenas de um elemento estético do texto. No caso, a falta de pontuação ocorre em todo o texto e causa um “obstáculo” para o entendimento, justamente pelo fato de a pontuação contribuir para a coesão do texto. Exceto casos de vasta criatividade e sucesso de autores com prática de escrita que dispõe de forma estilística, o uso da pontuação de acordo com a gramática normativa é um elemento que garante a organização no sequenciamento coesivo do texto a fim de formar sua tessitura.

No primeiro parágrafo, por exemplo, há dois períodos quando deveria haver mais, além da necessidade do uso de dois pontos para evidenciar uma explicação, como vemos abaixo:

Hoje os estudantes estão cada vez mais tendo acesso aos equipamentos tecnológicos, eu faço uso diário, consulto palavras no dicionário e tenho diversos artigos armazenados. Lemos constantemente em redes sociais, eu por ser estudante leio mais livros e texto que uso na faculdade.

⁵⁹ Leitura do texto “O cronista é um escritor crônico”, de Affonso Romano de Sant’anna, e “Jornalismo e literatura: a fértil convivência”.

Verificamos que falta um ponto final depois de “tecnológicos” e uso de dois pontos para explicar como o enunciador faz uso da tecnologia ao ler e escrever. Sem fazer grandes alterações, o parágrafo poderia estar adequado do ponto de vista formal se fossem substituídos alguns termos e feita a retomada de outros, contando ainda com a elipse de alguns (*eu*).

O pouco emprego de conectivos também não colabora para a unidade e progressão das ideias do texto, uma vez que os mecanismos de conexão permitem a passagem de uma fase para outra da argumentação: a identificação de argumentos, de contra-argumentos e conclusões, contribui para a ordenação do texto, como vimos no MD. Há o uso de apenas dois conectores: duas ocorrências do conectivo *porque*, marcando a causa (segundo e terceiro parágrafo) e *pois* indicando conclusão (terceiro parágrafo).

A respeito das escolhas lexicais, observamos na produção o emprego de palavras associadas ao campo semântico do tema “tecnologia”, “laboratório de informática”, “aplicativos” “artigos armazenados”. De outro lado, utiliza uma expressão coloquial “muito bacana” para se referir aos aplicativos. Mesmo sendo uma expressão bastante utilizada em textos espontâneos, pode ser encontrada na crônica argumentativa. Conforme identificamos pelo MD, entre as propriedades do gênero estão: linguagem simples, marcas da oralidade, poucos adjetivos e proximidade do cotidiano, ou seja, o produtor constrói um efeito de sentido que conduz o leitor a um bate-papo.

Do ponto de vista enunciativo, como mencionamos, o texto apresenta a voz do autor, de uma personagem (uma professora) e uma social (*há muitos que sente dificuldade de usar*). Porém, essas vozes não são suficientes para a persuasão do leitor porque falta expandir a ideia de quem não sabe usar e de testemunhos (citações) e associá-las de modo a dar credibilidade ao argumento utilizado.

Quanto ao uso de modalizações, são poucos os usos de expressões modalizadoras também:

- “*constantemente*” [*constantemente*] (primeiro parágrafo) = modalização lógica, indica um efeito de verdade sobre a aquilo que é avaliado;
- “*eu acho*” (segundo parágrafo) = modalização apreciativa; indica a avaliação do autor sobre o tema.
- “*é necessário*” (terceiro parágrafo) = modalização deôntica, indicando dever;
- “*não podemos perde[perder] tempo*” (terceiro parágrafo) = modalização deôntica, indica de modo geral o fato de os estudantes precisarem otimizar o tempo.

Recapitulando seções anteriores, as modalizações servem para manifestar as avaliações das vozes enunciativas do texto (autor, personagem, social) a partir do conteúdo temático (BRONCKART, 1999). Ao mobilizar de forma profícua os mecanismos de responsabilidade enunciativa, o produtor do texto consegue que seu texto, geralmente, alcance maior adesão de seu leitor. No caso da produção em análise, consideramos que há pouco emprego desses elementos, resultando em uma produção pobre e pouco persuasiva. Desse modo, nesta produção a **capacidade linguístico-discursiva** é pouco mobilizada.

Em síntese, esta produção inicial apresenta vários problemas em relação à norma gramatical, ao planejamento pouco persuasivo e à falta de recursos argumentativos. Além disso, o emprego dos mecanismos textuais (coesão nominal, verbal e conectivos) e enunciativos (vozes e modalização) não são empregados de modo a garantir uma articulação entre as partes e a evidenciar o posicionamento do produtor textual. Também não são utilizados os recursos linguísticos que configuram a crônica argumentativa de acordo com o modelo de referência.

4.2.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A1

A partir de agora passamos a analisar a **versão final** de A1. Nesta versão, A1 fez uso dos recursos para a correção gramatical, causando uma visível melhora quanto ao aspecto formal e estético do texto, como veremos a seguir⁶⁰.

Produção final da crônica argumentativa (reescrita 3): Aprendiz 1 (A1)

Data: 20/10/2017

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA ANDAM JUNTAS?

Hoje os estudantes estão cada vez mais tendo acesso aos equipamentos tecnológicos. Eu mesma faço uso diário: consulto palavras no dicionário, leio artigos, teses e utilizo a internet para pesquisar assuntos pertinentes ao que estudo na faculdade.

Ao contrário do que algumas pessoas possam afirmar, acredito que essas novas tecnologias vieram para auxiliar na leitura e na escrita dos estudantes. Um primeiro aspecto que nos deixa claro sua utilização dentro da educação é a rapidez com que as informações chegam às pessoas, principalmente aos acadêmicos, que estão diariamente em contato com esses equipamentos.

Li numa reportagem divulgada pelo MEC sobre uma professora que realizou um projeto chamado “Plugado na informação”, em que lecionando utilizaram o laboratório de informática para buscarem gêneros textuais de esferas distintas, como os literários e os jornalísticos. Projetos como esses ampliam o número de leituras como também os diferentes formatos de textos a que os estudantes têm contato.

⁶⁰ Ressaltamos que a produção final da crônica argumentativa foi digitalizada e enviada por email. Por isso, fizemos apenas a transferência de arquivo, sem alterações de nossa parte.

Alguns exemplos nos ajudam a ter uma noção disso. Um deles é as chamadas *Fanfictions*, onde encontramos histórias que são escritas a partir de outras obras, sejam elas: filmes, livros, séries, bandas, animes e muito mais. Este site também permite que autores postem seus textos de forma gratuita. Outro exemplo é o *Word Online* que pode ser usado de modo colaborativo, com o uso deste recurso um texto pode ser compartilhado e escrito por vários autores ao mesmo tempo em lugares diferentes. Essas personificações podem contribuir para uma escrita original e criativa.

Esse é um segundo aspecto que mostra que o equipamento eletrônico, quando manuseado de forma consciente e para fins educacionais, pode contribuir de modo efetivo não somente para evoluir na leitura, mas também na interpretação dos textos lidos. De nada vale lermos se não entendemos o que aquilo nos quer dizer. Não é mesmo?

Portanto, acredito que, com uma boa orientação para fazer uso das ferramentas que estão disponíveis nesses aparelhos, haverá uma maior facilidade para elaboração de textos. Considero que, ao ler mais, poderemos obter mais conhecimentos científicos, ter uma posição crítica diante dos fatos e isso também nos ajudará a enriquecer o vocabulário e melhorar nossa capacidade de ler e escrever textos. Tais propriedades são importantes para uma boa escrita, tornando ela mais fundamentada.

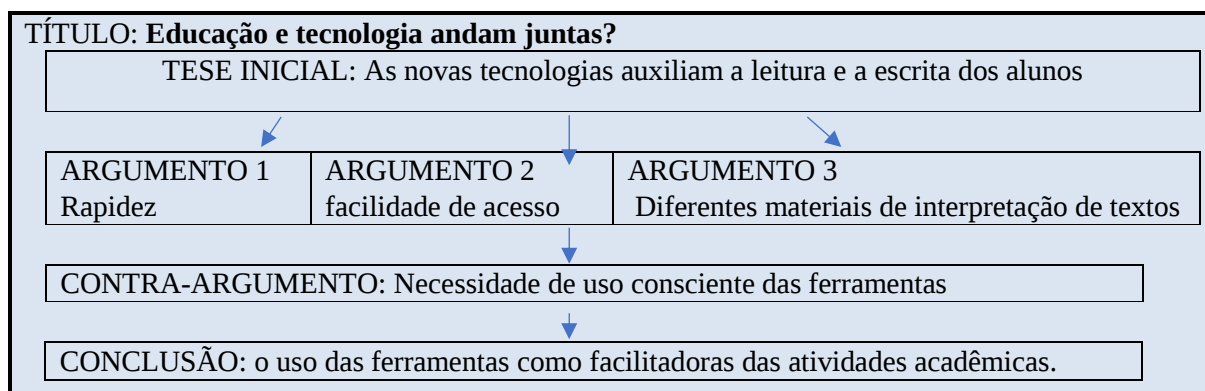
Por fim, afirmo que a possibilidade de usar equipamentos eletrônicos para fins educativos pode tornar-se um grande facilitador para acessar e aplicar informações dentro da vida acadêmica. É claramente perceptível seu papel no desenvolvimento e aprendizagem para os lecionando.

Na versão final, A1 manteve os três primeiros parágrafos quase sem alterações, mas acrescentou informações e alterou a organização dos demais. Há na versão acima sete parágrafos. Foram eliminados os erros de grafia, de concordância, de pontuação, embora ainda seja possível encontrar alguns desvios.

Essa postura de passar o texto por corretores e revisá-lo demonstra que a aluna conseguiu mobilizar satisfatoriamente **a capacidade de ação**, pois se apropriou da ideia de que seus interlocutores (professores e alunos do ensino superior) exigem um texto adequado às convenções linguísticas e **a situação de ação de linguagem** aqui implica em um texto cuidadosamente revisado. Nesse caso, a produção apresenta um maior uso do vocabulário pertinente ao destinatário, ao objetivo do texto e ao lugar em que circula, como no primeiro parágrafo quando cita como a tecnologia pode ajudar o estudante: “*consulto palavras no dicionário, leio artigos, teses e utilizo a internet para pesquisar assuntos pertinentes ao que estudo na faculdade*”

A planificação dessa versão de A1, de modo geral, é organizada em torno de uma sequência argumentativa como também na produção inicial.

Figura 17: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A1



Ainda quanto à infraestrutura do texto, o discurso misto **interativo-teórico** prevalece, pelo uso da primeira pessoa do singular (pronomes e verbos) e pelo uso da interrogação para estabelecer um diálogo com o leitor.

Ao observarmos o tipo de discurso e sequência, percebemos que há entrecruzamento de níveis que separamos para efeitos didáticos, mas que na verdade estão interligados. As formas verbais, por exemplo, analisadas a partir dos mecanismos de textualização, todavia, constituem também uma marca do tipo de discurso e de sequência.

A forma verbal predominante no texto de A1 é do presente do indicativo. Esse tempo verbal, no caso de discurso teórico (ou misto), pode indicar uma atemporalidade geral (BRONCKART, 1999). Já o pretérito perfeito do indicativo é utilizado para narrar situações que servem para exemplificar os argumentos. Assim, a sequência narrativa é utilizada da seguinte forma:

...uma professora que realizou um projeto chamado “Plugado na informação”, em que lecionando utilizaram o laboratório de informática para buscarem gêneros textuais de esferas distintas, como os literários e os jornalísticos (3º parágrafo)

Podemos verificar que o segmento acima não constitui de forma completa todas as fases de uma sequência narrativa (situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final). Vemos que é um modo simplificado de narrar um fato:

- situação inicial = a professora realizou um projeto;
- Transformação/meio = os que lecionando utilizaram o laboratório de informática;
- Situação final = para buscarem gêneros textuais de esferas distintas.

Esse encaixamento de sequências é amplamente encontrado nos diversos gêneros textuais. Exige do produtor o desenvolvimento da **capacidade discursiva**. Neste caso, A1 consegue resumidamente encaixar de modo simplificado uma sequência narrativa em um texto cujo predomínio global é de a sequência argumentativa. Nesse caso, o agente verbal mobiliza

diferentes sequências para convencer o leitor de que “as novas tecnologias contribuem para melhorar a leitura e a escrita dos alunos”.

Há nessa versão a ampliação dos argumentos (rapidez, facilidade de acesso, contato com diferentes gêneros e esferas textuais). Há inserção de mais exemplos (*Word Online, Fanfictions*) e também o uso do recurso do argumento de autoridade (*Li reportagem divulgada pelo MEC sobre uma professora que realizou um projeto...*). O uso desses recursos argumentativos serve para mostrar uma ampliação em relação à capacidade de argumentar do agente produtor do texto (A1), ou seja, de associar conteúdos de outros textos que podem ajudar o leitor a perceber que a “*tecnologia pode favorecer a prática de leitura e escrita dos alunos*”. De modo geral, verificamos que a estratégia argumentativa predominante é a exemplificação (programas de computador, projetos desenvolvidos em escolas, pois nos parágrafos a agente verbal insere exemplos para comprovar sua tese.

Já em relação ao nível dos mecanismos de textualização, há um menor número de repetição de palavras. Ressaltamos que durante a realização da SD, referente à crônica argumentativa, foram desenvolvidas atividades escritas e orais que para melhorar o uso de mecanismos de textualização, uma vez que a produção inicial havia de grande parte da turma havia demonstrado dificuldades em mobilizar a coesão nominal. Observamos, portanto, que na produção final da crônica argumentativa, A1 emprega mais anáforas pronominais e nominais, como por exemplo:

- Elipses: *ϕ consulto, ϕ leio, ϕ utilizo* (1º parágrafo);
- Anáforas pronominais: *escrita/ ela* (7º parágrafo), *exemplos de como a tecnologia ajuda a leitura e a escrita do aluno/ esse* (6º parágrafo);
- Categorização: *enriquecer o vocabulário e melhorar nossa capacidade de ler e escrever textos/ Tais propriedades* (6º parágrafo);
- Sinônimos: *estudantes/ acadêmicos* (2º parágrafo);
- Termos genéricos: *Word Online, Fanfictions/ essas personificações* (4º parágrafo);
- Hiperônimos: *novas tecnologias /equipamentos* (2º parágrafo), *Word Online /recurso* (4º parágrafo), *ferramentas/aparelhos* (6º parágrafo).

Esses elementos asseguram a retomada do conteúdo temático e também de “personagens”, no caso, *estudantes, acadêmicos, lecionandos*. Ajudam na organização do texto e demonstram o processo de evolução da aluna. A articulação de diferentes mecanismos de coesão nominal listados acima contribui para a coerência temática do texto, evitando

redundâncias e demonstrando que o agente produtor é capaz de interpretar, analisar e avaliar a melhor forma de adequar um termo ao texto (ANTUNES, 2005).

Cinco dos sete parágrafos não são ligados especificamente por conectivos, e sim por ideias que são retomadas, mas em quatro momentos percebemos a inserção adequada dos elementos conectivos para realizar a mudança de fase:

- *ao contrário do que* (2º parágrafo): introduz o contra-argumento;
- *não melhor somente a leitura, mas também na interpretação* (5º parágrafo): acrescentar argumento;
- *Portanto* (6º parágrafo): indica conclusão de um argumento;
- *Por fim* (7º parágrafo): indica conclusão da tese defendida.

Os conectivos, responsáveis por articular a “progressão temática” (BRONCKART, 2006, p. 148), não são utilizados por A1 em grande quantidade, mas podemos observar que houve uma melhora significativa em relação ao emprego dos marcadores de conexão e, em consequência, da articulação entre as fases do texto.

Em relação à seleção lexical, o agente produtor também ampliou o vocabulário. Percebemos maior uso de vocabulário técnico (*modo colaborativo, fins educativos, perceptível, desenvolvimento e aprendizagem*). Mesmo assim mantém uma relativa leveza quando faz usos das seguintes sentenças: “*De nada vale lermos se não entendemos o que aquilo nos quer dizer. Não é mesmo?*”. Podemos observar o equilíbrio entre uma linguagem mais formal e outra mais próxima à coloquialidade, característica do gênero.

Quanto aos mecanismos enunciativos, encontramos as seguintes modalizações:

- *algumas pessoas possam afirmar* (2º parágrafo) = modalização deôntica, evidencia que há uma possibilidade de se pensar diferente sobre a tecnologia;
- “*principalmente*” (2º parágrafo) = modalização lógica, utilizada em meio ao discurso teórico, faz valer-se pela criação do efeito de “verdade”;
- “*diariamente*” (2º parágrafo) = modalização lógica, mostra a frequência com que a tecnologia é utilizada;
- *O Word Online pode ser usado* (3º parágrafo), modalização deôntica, evidencia as possibilidades da ferramenta tecnológica;
- *Essas personificações podem contribuir* (3º parágrafo), modalização deôntica, evidencia como são utilizadas as ferramentas;
- *o equipamento eletrônico... pode contribuir* (5º parágrafo) = modalização deôntica evidencia como são utilizadas as tecnologias;

- *Considero que, ao ler mais, poderemos* (6º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor e modalização deôntica evidencia como são utilizadas as ferramentas;
- *“claramente”* (7º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a opinião da voz do autor empírico;
- *a possibilidade de usar equipamento eletrônicos para fins educativos pode tornar-se um grande facilitador* (7º parágrafo) = modalização deôntica evidencia como são utilizadas as ferramentas.

A modalização, portanto, é responsável por indicar a posição enunciativa do agente. Nesse caso especificamente, a modalização deôntica, da ordem do dever, confere um posicionamento do que o agente avalia ser “possível” por meio da tecnologia. Também relativiza o discurso, isto é, os equipamentos tecnológicos “podem” favorecer, mas não garantem que ocorrerá desenvolvimento da leitura e escrita. Outra questão está relacionada ao auxiliar de modalização o verbo “poder”, que por sua vez é bastante utilizada em textos argumentativos para que efeito de sentido não seja de generalização, mas de uma relativização do discurso. Aqui, seu uso indica que o agente produtor do texto considera que há possibilidade, mas não será garantia de que os equipamentos tecnológicos servirão para ampliar a capacidade de leitura e de escrita dos estudantes.

Em relação às vozes, encontramos:

- Personagem: *“uma professora que realizou um projeto chamado ...”*;
- Social: *“algumas pessoas podem afirmar”*;
- Autor: *“afirmo que a possibilidade de usar equipamentos eletrônicos”*.

É interessante observarmos como neste caso a voz da personagem está associada ao argumento de autoridade, uma vez que envolve um projeto “escolar” e que teve o reconhecimento da maior instância federal responsável pela educação, no caso, o Ministério da Educação (MEC).

De modo geral, da produção inicial para a final é apresentada uma melhora gradativa nos textos de A1. Ainda que sejam identificados erros de ordem formal, alguns problemas de pontuação e algumas escolhas lexicais e também sintáticas feitas poderiam ser colocadas com mais precisão, A1 demonstrou um desenvolvimento em relação ao uso de vocabulário, de emprego de articuladores textuais e introduziu palavras que atestam responsabilidade enunciativa (mais modalizadores e vozes), ou seja, avaliamos que houve melhor aproveitamento da aptidão **linguístico-discursivo** em relação à produção inicial.

Ao analisarmos de modo global a produção final de A1, verificamos que há uma problemática relevante ao gênero que precisa ser discutida. Embora seja notável a progressão em relação à produção escrita, ainda faltam alguns aspectos presentes nos modelos de referência da crônica argumentativa: tais como espontaneidade e um tom mais próximo ao leitor e maior uso de marcas do discurso **misto interativo-teórico** (frases interrogativas/ exclamativas, uso de segunda pessoa (verbo/pronome)).

Assim, a produção final de A1 demonstra ainda uma grande dificuldade em tomar para si a responsabilidade sobre a linguagem e fugir do “esquema” padrão do texto argumentativo, com plano global baseado em tese ou premissa, argumentos (comprovações) + contra-argumentos (comprovações) e reafirmação da tese inicial. A crônica argumentativa se distingue de outros gêneros argumentativos justamente por apresentar uma relação muito próxima entre produtor e leitor, por usar de forma espontânea e por permitir a implicação do autor sem que isso comprometa a argumentação por ser uma visão muito particular de quem escreve. Ao contrário, a inserção do “ponto de vista” do produtor da crônica é uma propriedade capaz de identificar o gênero. No texto de A1, encontramos as marcas do discurso misto **interativo-teórico**, com marcas de primeira pessoa (*faço, consulto, li*), de frases interrogativas (*Não é mesmo?*) e o uso de tempo presente e da terceira pessoa. O uso do discurso misto contribui para que causar o efeito de implicação e afastamento do autor do texto, criando a sensação de que há uma verdade na opinião de quem produz o texto.

De forma geral, temos um contexto de produção e um tema que conduzem para uma perspectiva institucional associados a uma cultura de produção de texto praticado por muito tempo na formação do aluno. Além disso, temos um gênero que demanda a mobilização de argumentos lógicos a um discurso implicado (misto interativo-teórico). Essa associação demanda a capacidade de utilizar um discurso que equilibra implicação do autor e ao mesmo tempo um distanciamento, conforme Bronckat (1999), uma autonomia quanto “aos parâmetros físicos da ação de linguagem”. A apropriação desse equilíbrio nos parece ser uma das dificuldades de A1.

As produções inicial e final de A1 demonstram que houve um avanço real no resultado final relação às três capacidades de linguagem, contudo, ainda faltou dominar características específicas, como maior espontaneidade (posicionamento da voz do autor) e maior emprego das avaliações (uso de modalizações apreciativas) que determinam e configuram o gênero. Esse fato mostra-nos que o domínio do gênero pode ser conseguido por meio de uma prática sistemática e constante, não apenas pelo conhecimento teórico sobre ele.

4.2.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A1

Agora, passaremos para análise das duas versões da resenha crítica de A1.

1ª versão da Resenha Crítica: Aprendiz 1 (A1) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

GOBBO, Bianchi Agostini; PIMENTEL FILHO, José Eduardo; GONÇALVES, Max Alexandre de Paula. (org.). **O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.112p.

GOBBO, Bianchi Agostini; PIMENTEL FILHO, José Eduardo; GONÇALVES, Max Alexandre de Paula. (org.). *O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.112p.

NOME DA ALUNA

A obra *O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades*, foi organizada por Bianchi Agostini Gobbo, docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), juntamente com José Eduardo Pimentel Filho, doutor em Filosofia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Max Alexandre de Paula Gonçalves, doutorado em História, na Universidade Estadual Paulista (Unesp).

A obra nos traz sete ensaios ricamente fundamentados, reúne especialistas das ciências humanas para tratar do poder da mídia no país. O livro apesar de tratar de uma temática complexa, sua linguagem é acessível, faz referências a grandes pensadores, analisa diferentes dados (gráficos, percentuais, imagens de revistas, anúncios), isto contribuir para maior validação da obra. Discute um tema atual que vem sendo muito polêmico e faz diversos apontamentos políticos, capaz de permitir ao leitor uma ampla visão acerca da influência da mídia.

O organizador Bianchi Agostini Gobbo, na “Apresentação”, faz uma interessante discussão sobre o contexto internacional político, a crise econômica com relação a mídia. Gobbo destaca que é preciso “analisamos e refletimos sobre o papel exercido pela a mídia, nas dinâmicas sociais, em especial no caso brasileiro.”

No primeiro ensaio, elaborado por Bianchi Agostini Gobbo¹. O autor dedicou três seções para tratar sobre o poder da mídia no Brasil. Para este ensaio Gobbo, apoiou-se em dados geográficos para informar o quão desigual está dívida as classes sociais. Em seguida, faz apontamentos que deixa claro ao leitor que a riqueza está concentrada não somente na chamada “burguesia”, mas também nos que estão vinculados a mídia. Tratou também sobre as ideologias que estão por traz dos veículos que dizem informar. Finaliza o primeiro ensaio destacando que, na realidade a mídia apresenta aquilo que lhe é de interesse e esconde tudo aquilo serve para hegemônico do capital.

O segundo ensaio, “Mídia brasileira: engajamento psíquico e dominação estrutural”, Leandro Borges Reis² escreve, quinze páginas, para mostrar reflexões a respeito dos eixos psicológicos e socioestrutural que fazem parte da mídia brasileira. Reis se apoiou em fatos históricos para explanar a manipulação realizada pela a mídia. Finaliza o segundo ensaio destacando as pretensões da indústria

¹ Bianchi Agostini Gobbo é docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), mestre e doutorado em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas (GLPG), Membro do Grupo de pesquisa (Geo) grafias, Linguagens e Percursos Educativos (GLPE).

² Leonardo Borges Reis, é graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Filosofia pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul (IFMS).

cultural, a alienação do gosto e o fato da semelhança entre o emissor e receptor não serem meras coincidências, há uma intencionalidade de dominação, através das redes de comunicações.

No terceiro ensaio, Nivaldo Correia da Silva³ discorre sobre a colonização da política em três aspectos: mídia, ideologia e poder. Esta colonização ocorreu a partir do século XX, quando houve o monopólio do sistema de comunicação. O docente realiza discussões acerca do modo como a Rede Globo se tornou um atual poderoso veículo de comunicação. O autor estabelece pontos negativos que o conglomerado de comunicação trouxe para a sociedade. Por fim, conclui que a contribuição da Rede Globo tem sido para controlar o poder e para a perpetuação das desigualdades sociais do país, através do controle da informações.

O quarto é escrito por Max Alexandre de Paula Gonçalves⁴. Este ensaio foi titulado como “Este golpe será narrado: uma leitura benjaminiana sobre a experiência histórica brasileira no impeachment’ de 2016.” Tal título é bem sugestivo, porque este ensaio leva o leitor a refletir com base nas referências aos textos de Walter Benjamin, filósofo alemão, sobre o episódio histórico brasileiro, que resultou na perda do segundo mandato da primeira presidenta do país, Dilma Rousseff. O ensaio é dividido em quatro seções, sendo a primeira para a introdução, o segundo, terceiro e quarto para tratar sobre o assunto e, por fim, o autor realiza as considerações finais, quando mostra temporalidade dos fatos históricos a fim de destacar segundo Benjamin, sua “autoalienação chegou a um ponto que lhe permite vivenciar a própria destruição com um prazer estético de primeira ordem.”

No quinto ensaio, Roberto Mauro da Silva Fernandes⁵ constrói narrativas acerca das manifestações dos dias 13 e 18 de março de 2016. O autor convida o leitor a participar da discussão, por diversas vezes realiza questionamentos sobre elas e traz em seguida pontos a serem analisados. Isto, resulta em uma profunda compreensão de verdades que foram omissas pelas as redes de comunicação naquele momento. Ao final do quinto ensaio, o autor discorre sobre a extrapolação de poder que a mídia exerce ao deixar de informar e colocar a democracia em risco, ao manipular os fatos contra o partido e Dilma, sendo que a presidenta não cometeu crime de responsabilidade.

O sexto ensaio, Carina Merheb de Azevedo Souza⁶ divide em cinco seções, sendo a primeira introdutória. Quando ela apresenta a segunda trata sobre a violência que ocorre dentro de casa nas mulheres. Nesta parte a autora traz um gráfico que mostra a evolução das taxas de homicídios de mulheres. Em seguida, analisa as frases de alguns anúncios publicitários. Na quarta seção, descreve suas experiências como professora de Geografia, numa Rede Municipal, a fim de desconstruir preconceitos e

³ Nivaldo Correia da Silva é docente na Fundação Dracenense de Educação e Cultura (Funder-SP), doutor em Sociologia, com ênfase em política pela Universidade Estadual Paulista (Unesp).

⁴ Max Alexandre de Paula Gonçalves é graduado em História pela Universidade Estadual de Londrina, especialista em História Social e mestre em Letras pela mesma universidade, doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), docente no Instituto Federal do Paraná, Campus Londrina.

⁵ Roberto Mauro da Silva Fernandes é graduado em História pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, mestre e doutorado em Geografia pela Universidade Federal Grande Dourados.

⁶ Carina Merheb de Azevedo Souza, é professora de Geografia da Rede Municipal de Valinhos (SP), doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

discriminação sobre as mulheres, com relação que a mídia faz ao gênero feminino. Finaliza este ensaio afirmando que a mídia exerce uma grande influência de forma direta para a sociedade, formando opiniões, retratando e distorcendo realidades.

O último ensaio foi produzido por José Eduardo Pimentel Filho⁷, intitulado por “A mídia que nos atravessa e a história da biografia de nós mesmos”, dividido em quatro seções. Na primeira, aborda de forma global o gênero biografia. Em seguida, ao apoiar-se em contextos históricos traz a discussão que sobre a modernidade ser bibliografado nas redes sociais, deixa de ser um privilégio, como era no passado com os reis, hoje a biografia que realiza na rede é banalizada. Na última seção, faz reflexões acerca do que é: mídia, biografia e confissão. Por fim, trata que sobre o quão nossa biografia está banalizada e sem glória, o fato das pessoas não informar aos governantes sobre o que desejam e, simplesmente dar a eles o poder de dizer como desejar.

Portanto, os especialistas ao fundamentar os saberes e multiplicidade teórica, torna esta obra é um referencial para aqueles que querem aprofundar os estudos sobre o poder da mídia. Os ensaios apresentados trazem a atual situação política e econômica em que o nosso país se encontra. É importante desconstruirmos esta visão errônea sobre os conglomerados de comunicações e passarmos a duvidar e questionar sobre o que dizem informar.

⁷ José Eduardo Pimentel Filho é doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com complementação de estudos na École de Hautes Études em Sciences Sociales e no Collège International de Philosophie, pós-doutorado na Universidade Federal de Uberlândia, professor de filosofia no Instituto Federal do Paraná.

O texto é composto por 11 parágrafos e, já nesta primeira versão, está formatado com as normas da revista para a qual foi destinado. Lembramos que as notas de rodapé que aparecem abaixo fazem parte do texto da aluna. Nessa primeira versão da resenha crítica, A1 optou por colocar a formação e a atuação de todos os autores em nota de rodapé, identificando e mostrando as credenciais deles. Nos 10 exemplares analisados no MD, não encontramos nenhum em que tivesse sido usado esse recurso, porque, geralmente, as notas de rodapé fornecem informações abreviadas sobre o autor da resenha ou explicações sobre conceitos, fontes utilizadas pelos resenhistas/resenhadores e não sobre os autores da obra.

Como dissemos, a atividade foi feita fora de sala de aula e, durante as aulas, as alunas foram incentivadas a entregar o texto digitado conforme as normas de padronização da revista e também mostramos como utilizar a ferramenta do redator de textos para fazer a paragrafação, as margens, a padronização do tamanho e tipo de fonte. Apesar de as alunas já terem conhecimento sobre o modo de fazer referências, no final do primeiro módulo há uma atividade com exemplos para que a aluna faça a referência da obra que faria a resenha crítica. No texto acima, há um erro na colocação da nota de rodapé para indicar a autoria da resenha e no título

da obra há um destaque com itálico e negrito, quando deveria ser apenas um deles e no subtítulo não deve ser colocado nenhum destaque.

Em relação à adequação à ação de linguagem, nessa produção, de modo geral, A1 já faz desde o início uma resenha crítica. Há uma adequação à formatação de acordo com as prescrições da revista e apresenta uma linguagem própria da esfera acadêmica, embora ainda com erros de pontuação e organização de frases, mas sem expressões típicas da oralidade, como em: “Portanto, os especialistas ao fundamentar os saberes e multiplicidade teórica, torna esta obra é um referencial para aqueles que querem aprofundar os estudos sobre o poder da mídia”.

O texto descreve e sumariza uma obra, ainda que com uma crítica sutil. De modo geral, a **capacidade de ação** está sendo mobilizada adequadamente, pois há, já, um formato de resenha. Apenas há necessidade de “lapidar” mais o texto.

Quanto à infraestrutura, o discurso predominante é **o teórico**, percebido pelo uso do presente e o uso da primeira pessoa do plural (nós) genérico (*A obra nos traz sete ensaios ricamente fundamentados*), remete ao grupo da “comunidade científica em geral e não exclusivamente aos participantes diretos da interação” (MACHADO, 2005a, p. 256). Não faz uso de marcas de 1ª e de 2ª pessoa do singular, nem de frases interrogativas e exclamativas.

Em relação ao **plano global**, a produção apresenta os autores e a forma como a obra está organizada já nos dois primeiros parágrafos. A partir do terceiro parágrafo passa a descrever as seções da obra. No último parágrafo, apresenta um julgamento em relação ao conteúdo e à forma do livro.

Essa produção de A1 está de acordo com o que observamos no MD da resenha crítica em termos de organização. Os exemplares estudados mostram que o gênero se constitui pela relação entre a descrição/resumo e apreciação do resenhista/resenhador. Por isso, em termos de quantidade a maior parte do texto é constituída por sequências descritivas e em menor quantidade por sequência argumentativa (2º e 11º parágrafos). Contudo, nesse caso, vemos que a avaliação também é evidenciada em alguns pontos da descrição pelo emprego de recursos da língua para argumentar, como podemos ver no trecho abaixo do sétimo parágrafo do texto:

O quarto é escrito por Max Alexandre de Paula Gonçalves. Este ensaio foi titulado como “Este golpe será narrado: uma leitura benjaminiana sobre a experiência histórica brasileira no impeachment’ de 2016.” Tal título é bem sugestivo, porque este ensaio leva o leitor a refletir com base nas referências aos textos de Walter Benjamin, filósofo alemão, sobre o episódio histórico brasileiro, que resultou na perda do segundo mandato da primeira presidenta do país, Dilma Rousseff.

Acima, vemos que A1 avalia o título da seção e demonstra a causa de considerá-lo sugestivo. Além disso, emprega o adjetivo (*sugestivo*) e também a presença de um conectivo (*porque*) que serve para introduzir a avaliação e A1.

A sequência argumentativa é evidenciada no último parágrafo do texto:

Quadro 15: Sequência argumentativa do último parágrafo da produção final da resenha crítica de A1

Fase	Trecho
Tese	esta obra é um referencial para aqueles que querem aprofundar os estudos sobre o poder da mídia.
Argumento 1	Fundamentação sobre os saber e multiplicidade teórica
Argumento 2	Os ensaios apresentados trazem a atual situação política e econômica em que o nosso país se encontra
Conclusão	É importante desconstruirmos esta visão errônea sobre os conglomerados de comunicações e passarmos a duvidar e questionar sobre o que dizem informar.

Verificamos que, do terceiro ao décimo parágrafo da produção de A1, há o predomínio da sequência descritiva. O MD da resenha crítica nos mostrou que, em termos de quantidade, a sequência descritiva ocorre em maior número. Na verdade, ela serve de sustentação para a avaliação do resenhista, já que ele se vale do resumo das partes para recomendar ou não a leitura de uma obra.

Quadro 16: Sequência descritiva do quarto parágrafo da produção final resenha crítica de A1

Fase	Trecho
Ancoragem	No primeiro ensaio, elaborado por Bianchi Agostini Gobbo. O autor dedicou três seções para tratar sobre o poder da mídia no Brasil.
Aspectualização	Para este ensaio Gobbo, apoiou-se em dados geográficos para informar o quão desigual está dívida as classes sociais.
Colocação em relação ou situação	Finaliza o primeiro ensaio destacando que, na realidade a mídia apresenta aquilo que lhe é de interesse e esconde tudo aquilo serve para hegemônico do capital.

Passando aos **mecanismos de textualização**, o texto conta com uma organização que possibilita ao leitor reconhecer qual é o assunto da obra resenhada. Há o uso de parágrafos que são demarcados por organizadores textuais que permitem ao leitor localizar o que está sendo descrito ou analisado.

A1 utiliza formas de coesão referencial como expressões hiperônimas (*a obra/ o livro*), grupo nominal definido (*Gobbo/ o autor/ o organizador*), elipses (*o discute*) e também repetições de termos (... *discorre sobre a colonização...*/ *Esta colonização*) e numeral (quatro

seções: *a primeira, a segundo e terceiro para trata sobre o assunto*, com erro no uso do gênero, deveria ser usada a forma feminina do ordinal: *segunda, terceira...*). Vemos também que a coesão pronominal é empregada em poucos momentos (*na realidade a mídia apresenta aquilo que lhe é de interesse*).

Quanto aos conectivos, observamos que parágrafos são iniciados por marcadores organizacionais (*No primeiro ensaio,.../ No terceiro ensaio,... No quinto ensaio,...*) ou por sintagma nominal semelhante (*O segundo ensaio,...*) cuja função é auxiliar tanto quem escreve quanto quem lê para a organização da resenha e da obra resenhada. Essa forma de organização remete que foi identificado no modelo didático e também às atividades da SD referentes à resenha crítica. Certamente reconhecida pela aluna ao realizar as atividades da resenha crítica dos módulos.

Há também o uso de marcadores organizacionais dentro dos parágrafos para demonstrar como a obra original está apresentada (*Em seguida, faz apontamentos... Por fim, ..., Ao final do quinto ensaio... Nesta parte... Na última seção...*). Esses marcadores ajudam a localizar o leitor da resenha crítica e a reconstruir mentalmente como ela foi disposta. Durante a realização dos módulos destinados ao trabalho com a resenha crítica, diversas atividades levaram para a identificação de como os modelos de referência apresentam a organização do gênero.

Quanto aos conectivos, notamos que A1 consegue utilizar bem as conjunções (coordenativas e subordinativas) no interior dos parágrafos, articulando as fases do texto.

A respeito dos mecanismos enunciativos, não são utilizadas muitas modalizações. Encontramos apenas:

- *Ensaaios ricamente fundamentados* (2º parágrafo), modalização apreciativa, evidencia a avaliação da voz do autor empírico.
- *simplesmente* (10º parágrafo) = modalização pragmática, evidencia a opinião da voz social.

O pouco uso da modalização demonstra que A1 ainda não incorporou a responsabilidade do próprio discurso e também não consegue o distanciamento para reconhecer o discurso do outro, assumindo o papel da autoria.

A respeito dos mecanismos enunciativos, identificamos as vozes:

- do autor da obra resenhada: uso de aspas e menção direta ao autor: *Gobbo destaca que...* (uso do discurso indireto);
- do autor empírico: *A obra nos traz sete ensaios ricamente estruturado*;

- social: *Portanto, os especialistas ao fundamentar os saberes e multiplicidade teórica, torna esta obra é um referencial para aqueles que querem aprofundar os estudos sobre o poder da mídia.* Os especialistas ajudam os que não são especialistas e entenderem um assunto.

As escolhas lexicais de A1 nessa produção demonstram adequação aos modelos de referência, uma vez que os adjetivos utilizados (*ensaios ricamente estruturados*) são avaliativos, marcando a posição do produtor da resenha diante da obra e também são recuperados da primeira resenha crítica estudada na SD (*todo o livro é ricamente estruturado*).

Em síntese, nessa primeira versão, encontramos já uma adequação ao contexto de produção, embora ainda sejam perceptíveis erros de formatação e gramaticais. Há uma adequação aos mecanismos de textualização e enunciativos, mas ainda há elementos que precisam ser revistos e corrigidos, principalmente quanto à coesão nominal e aos conectivos para garantir articulação entre as partes do texto.

4.2.4 Análise da produção final da resenha crítica de A1

A seguir, temos a produção final da resenha crítica de A1 composta por 12 parágrafos e obedecendo às normas de formatação solicitadas pela revista a que o texto se destina.

PRODUÇÃO FINAL Aprendiz 1 (A1) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

GOBBO, Bianchi Agostini; PIMENTEL FILHO, José Eduardo; GONÇALVES, Max Alexandre de Paula. (org.). **O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.112p.

RESENHA DO LIVRO O PODER DA MÍDIA NO BRASIL: (RE)EDITANDO OUTRAS VERDADES

NOME DA ALUNA

GOBBO, Bianchi Agostini; PIMENTEL FILHO, José Eduardo; GONÇALVES, Max Alexandre de Paula. (org.). **O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.112p.

O poder da mídia no Brasil: (re)editando outras verdades é uma obra coletiva. Foi organizada por Bianchi Agostini Gobbo, docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), juntamente com José Eduardo Pimentel Filho, doutor em Filosofia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e Max Alexandre de Paula Gonçalves, doutorado em História, na Universidade Estadual Paulista (Unesp).

A obra nos traz sete ensaios ricamente fundamentados, reúne especialistas das ciências humanas para tratar do poder da mídia no país. O livro faz referências a grandes pensadores e analisa diferentes dados: geográficos, percentuais, imagens colhidas na internet, gráficos, tabelas, anúncios publicitários e cartazes. Estas referências contribuem para maior validação da obra. Além disso, discute um tema atual que vem sendo muito polêmico e, por meio de diversos apontamentos políticos, é capaz de permitir ao leitor uma ampla visão acerca da influência da mídia.

Bianchi Agostini Gobbo, na “Apresentação”, faz uma interessante discussão sobre o contexto internacional político, a crise econômica com relação à mídia. Destaca “a necessidade de melhor analisarmos e refletirmos sobre o papel exercido pela a mídia, nas dinâmicas sociais, em especial no caso brasileiro” (p.8).

No primeiro ensaio, Bianchi Agostini Gobbo dedica três seções para tratar sobre o poder da mídia no Brasil. Para este ensaio, o autor se apoia em dados geográficos, e percentuais para mostrar o quão desigual está dividida as classes sociais brasileiras. O autor faz apontamentos que deixa claro ao leitor que a riqueza está concentrada não somente na chamada “burguesia”, mas também nos que estão vinculados a mídia. Em seguida, se baseia também em imagens colhidas na internet durante o período de protestos políticos para tratar acerca da ideologia segundo Althusser. Gobbo afirma que a ideologia se manifesta no consciente e também no inconsciente, sujeitando o indivíduo a uma relação de exploração pelos aparelhos ideológicos de Estado (AIEs) que dizem ter o objetivo de informar o público. Finaliza o primeiro ensaio destacando que, na realidade, a mídia apresenta aquilo que lhe é de interesse e esconde tudo aquilo serve para hegemonia do capital.

O segundo ensaio é escrito por Leandro Borges Reis, docente no Instituto Federal do Mato Grosso (UFMS). O pesquisador dedica quinze páginas a respeito da articulação entre os eixos psíquicos e dominação estrutural que compõem a mídia brasileira de massas. Reis se firma na análise de unidade estrutural econômica e política a fim de explicar a manipulação realizada pela a mídia. Finaliza o segundo ensaio destacando as pretensões da indústria cultural, a alienação do gosto e o fato da semelhança entre o emissor e receptor não serem meras coincidências, há uma intencionalidade de dominação, através das redes de comunicações.

No terceiro ensaio, Nivaldo Correia da Silva, docente na Fundação Dracenense de Educação e Cultura e da Faculdade de Presidente Prudente e doutor em Sociologia, discorre sobre a colonização da política em três aspectos: mídia, ideologia e poder. Esta colonização ocorreu a partir do século XX, quando houve o monopólio do sistema de comunicação. O docente realiza discussões acerca do modo como a Rede Globo se tornou um atual poderoso veículo de comunicação. O autor estabelece pontos cruciais que o conglomerado de comunicação trouxe para a sociedade. Por fim, conclui que a contribuição da Rede Globo tem sido para controlar o poder e para a perpetuação das desigualdades sociais do país, através do controle das informações.

O quarto ensaio é escrito por Max Alexandre de Paula Gonçalves. Este ensaio, constituído por uma bela e sarcástica linguagem, leva o leitor a refletir sobre o episódio histórico brasileiro, que resultou na perda do segundo mandato da primeira presidenta do país, Dilma Rousseff a partir dos textos do filósofo alemão Walter Benjamin. O ensaio é dividido em quatro seções: uma introdução e as outras tratam do “episódio da recente experiência histórica brasileira” (p.61). Termina com as considerações finais que mostram a temporalidade dos fatos históricos cuja função é destacar que, segundo a perspectiva de Benjamin, a “autoalienação chegou a um ponto que lhe permite vivenciar a própria destruição com um prazer estético de primeira ordem” (p.70). Gonçalves ressalta a atual situação do Brasil que está a estetização da política através da mídia.

No quinto ensaio, Roberto Mauro da Silva Fernandes, doutor em Geografia, constrói narrativas acerca das manifestações dos dias 13 e 18 de março de 2016. O autor convida o leitor a participar da discussão. Por diversas vezes, realiza questionamentos sobre os protestos e traz em seguida pontos a serem analisados. Isto resulta em uma profunda compreensão de verdades que foram omissas pelas as redes de comunicação naquele momento. Ao final do quinto ensaio, o autor discorre sobre a extrapolação de poder que a mídia exerce ao deixar de informar e colocar a democracia em risco, ao manipular os fatos contra o partido e Dilma, sendo que a presidenta não cometeu crime de responsabilidade.

O sexto ensaio, escrito por Carina Merheb de Azevedo Souza, doutora em Educação e professora de Geografia da Rede Municipal de Valinhos (SP), está dividido em cinco seções, a primeira constitui na introdução. Na seção seguinte, ela trata da violência que ocorre dentro de casa nas mulheres e mostra o aumento do número de homicídios de mulheres. Em seguida, analisa as frases de alguns anúncios publicitários e descreve suas experiências como professora de Geografia numa Rede Municipal. O objetivo desta parte é desconstruir preconceitos e discriminações sofridas pelas mulheres mostradas na mídia. Finaliza o ensaio afirmando que a mídia exerce uma influência de forma direta para a sociedade, formando opiniões, retratando e distorcendo realidades.

O último texto, de José Eduardo Pimentel Filho, está organizado em quatro seções e constitui um belo ensaio filosófico. Nele, o autor aborda de forma global o gênero biografia e, em seguida, ao apoiar-se em contextos históricos, discute o quão gloriosa era a biografia dos reis. Também trata da biografia de hoje, realizada continuamente de forma natural em redes sociais e documentos, uma biografia sem glamour. Conclui que não biografar aos governantes é um erro, pois dá eles o direito de guiarmos a população de modo como eles desejam.

De modo geral, esta obra é uma primordial referência para aqueles que querem ampliar os estudos sobre o poder da mídia, especificamente aos professores e acadêmicos de ciências humanas, que se interessam pelo o debate de questão política, econômica, social e cultural. Trata-se da atual situação política e econômica em que o nosso país se encontra. Nos convida a “desconstruirmos” a visão errônea sobre as redes de comunicações, por meio de ensaios com uma

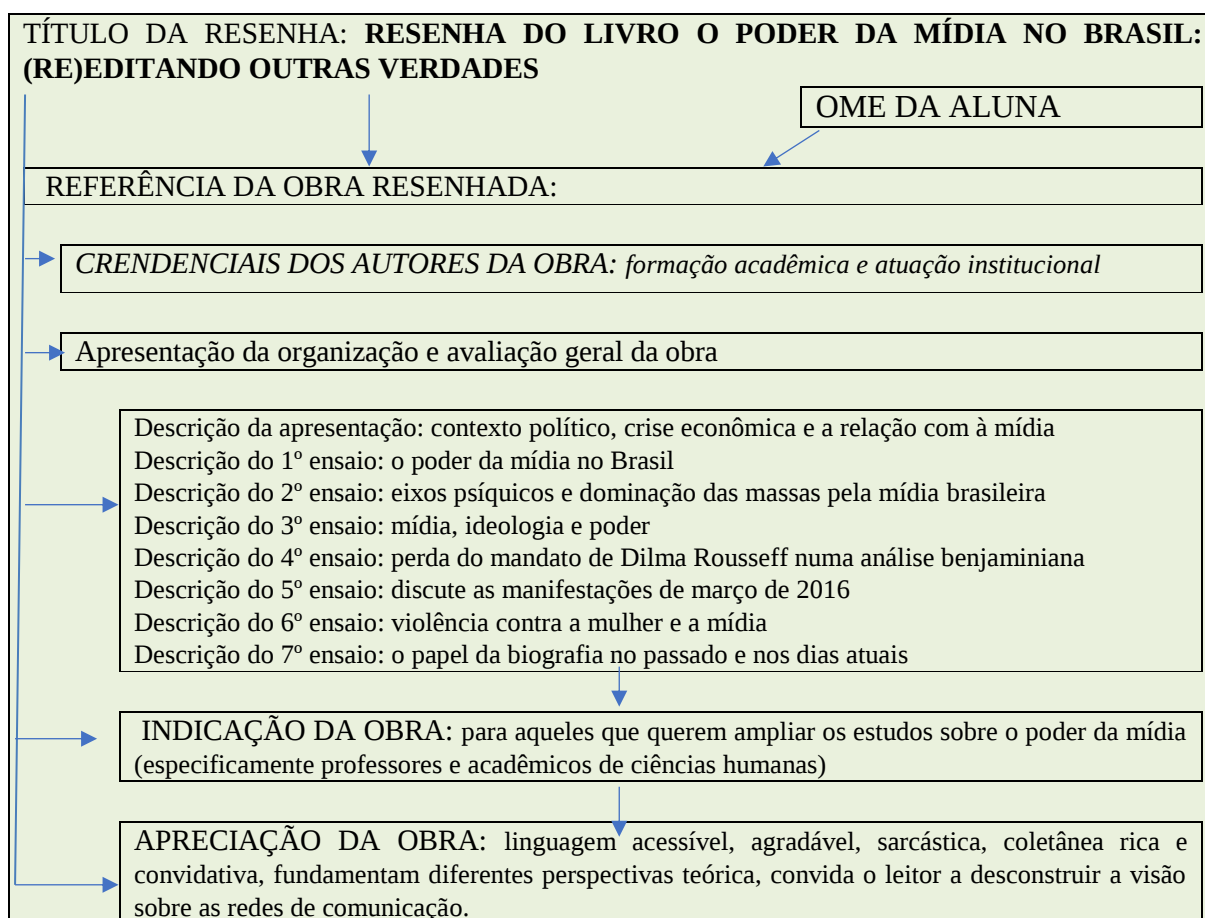
linguagem acessível, agradável e sarcástica, assemelhando-se em alguns momentos ao gênero crônica. Os autores também fundamentam os saberes em diferentes perspectivas teóricas e nos permite questionar sobre o que a mídia diz informar.

Por fim, a obra, apesar de a primeiríssima vista possuir uma letra miúda, traz uma coletânea rica e convidativa ao leitor que queira enxergar as verdades omissas dos conglomerados de comunicações.

A partir da reescrita, A1 retirou as notas de rodapé e incorporou as informações sobre os autores dos capítulos e organizadores no próprio texto. Além disso, nessa versão, A1 faz uma correção mais apurada em relação aos aspectos formais: indica transcrição com aspas e página, destaca apenas o título da obra, coloca a nota de rodapé somente para identificar a autoria da resenha. Ou seja, fez as adequações necessárias ao objetivo, ao destinatário e ao lugar de circulação do texto. Avaliamos que A1 fez alterações significativas quanto aos parâmetros contextuais, mobilizando de forma positiva a **capacidade de ação**.

Quanto à **infraestrutura**, verificamos que o texto apresenta o seguinte plano global:

Figura 18: Plano global da produção final da resenha crítica de A1



Não houve muitas alterações em relação ao plano global da primeira versão da resenha crítica para a versão final. Continuamos a ter um número maior de sequências descritivas para resumir e apresentar o conteúdo temático e organizacional da obra. Mas nessa versão é possível vermos que houve uma melhora na forma como são feitas as descrições das seções da obra original. Já as sequências argumentativas continuam no segundo e décimo primeiro e décimo segundo parágrafos (início e fim da resenha crítica) para manifestar o julgamento do resenhista.

Verificamos a predominância do discurso teórico e o uso de *nós* tem a função de indicar (os leitores da obra, da comunidade científica em geral). Utiliza bastante o presente do indicativo e compreende a relação de atemporalidade frequente nesse tipo de discurso.

A ampliação de algumas informações e dos parágrafos finais para julgar a validade da obra é um fator que nos leva a considerar que houve grande avanço de A1 quanto à **capacidade discursiva**, uma vez que conseguiu incorporar as propriedades da resenha crítica de modo satisfatório, evidenciando sua avaliação sobre o livro.

Quanto aos **mecanismos de textualização**, a produção final da resenha crítica de A1 demonstra uma maior correção em relação aos aspectos formais do texto, embora ainda persistam alguns erros de digitação ou talvez de seleção lexical.

Em relação à coesão nominal, vemos que foram feitas coesões por elipses, hiperônimos, sinônimos e também repetições, principalmente das palavras *autor* e *leitor*. Não faz uso de muitos pronomes anafóricos nessa versão (ela, eles).

Quanto aos conectivos, houve maior uso de conectivos para indicar adição de ideias (exemplo: *além disso*, 2º parágrafo), síntese/conclusão de ideias (exemplo: *por fim*, 7º parágrafo), finalidades (exemplo: *a fim de*, 5º parágrafo) e causa/explicação (exemplo: *pois*, 9º parágrafo). Também mantém os marcadores organizacionais (*No primeiro ensaio...*, *Em seguida...*, *Nesta parte...*, *Por fim...*) para dar progressão e continuidade ao texto.

Existe uma forte presença dos modelos de referência trabalhados durante os módulos. Isto pode ser percebido até mesmo pelas escolhas lexicais de A1, pois alguns adjetivos (modificadores) ou estruturas são bastante semelhantes aos que vimos nas resenhas utilizadas na SD destinada à resenha crítica. Desta vez, também houve uma ampliação do uso de adjetivos para avaliar a obra e suas contribuições, consegue ainda comparar gêneros: ensaio e crônica (*Nos convida a “desconstruirmos” a visão errônea sobre as redes de comunicações, por meio de ensaios com uma linguagem acessível, agradável e sarcástica, assemelhando-se em alguns momentos ao gênero crônica*). A comparação é um tipo de argumento que se vale da associação entre os objetos comparados, são argumentos que se fundamentam na estrutura do real

(PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996). Mesmo sem lançar grandes explicações para o leitor, estabelece uma relação entre dois gêneros de texto que de fato apresentam semelhanças.

Quanto ao uso de **mecanismos enunciativos**, nessa versão, A1 emprega um número maior de modalizações. São elas:

- *Juntamente* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade no leitor;
- *Ensaio ricamente fundamentado* (2º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da voz do autor empírico;
- *Continuamente* (10º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade no leitor;
- *Especificamente* (10º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade no leitor.

A produção final de A1 revela uma preocupação em tornar o texto mais objetivo e ao mesmo tempo mais crítico por parte do resenhista/resenhador. Certamente, não por acaso, pois os dois últimos módulos foram baseados em duas resenhas críticas com mais marcas de avaliação.

A respeito dos mecanismos enunciativos observamos as vozes:

- do autor da obra resenhada: uso de aspas e menção direta ao autor: *Gobbo destaca que..* (uso do discurso indireto) a obra nos traz sete ensaios ricamente estruturados;
- do autor empírico: *A obra nos traz sete ensaios ricamente estruturado...* Apesar de trazer a primeira pessoa plural (*nós*), a autora se inclui no grupo genérico de leitores de textos acadêmicos;
- social: *nos convida a desconstruirmos a visão errônea sobre as redes de comunicação.*

Afirmamos anteriormente que a resenha crítica é um texto altamente polifônico. Dessa forma, podemos reconhecer que a todo momento o resenhador/resenhista recorre às vozes dos autores do original para apresentar e manifestar conceitos. O produtor da resenha faz uso da voz autor de cada ensaio para mostrar as bases teóricas em que esses autores se sustentam (*Althusser, Walter Benjamin*). Esta localização e este diálogo entre os locutores são marcados linguisticamente para não deixar dúvidas no leitor sobre a responsabilidade da autoria pelo uso da expressão “segundo”.

De modo geral, A1 consegue atingir os objetivos propostos e demonstra uma progressão em relação à **capacidade-linguístico discursiva**, pois mobiliza os elementos linguísticos e discursivos característicos do gênero.

Em relação ao gênero resenha crítica, alguns aspectos precisam ser discutidos. O primeiro deles é o fato de haver já na primeira versão uma adequação e configuração do gênero. Recuperando informações anteriores, a primeira versão da resenha foi entregue depois que havíamos trabalhado dois módulos sobre a resenha que representam quase a metade dos módulos referentes ao gênero. Por isso, as alunas já haviam lido exemplares do gênero e realizado atividades sobre ele antes de entregar a primeira versão. Essa é uma diferença significativa porque a produção inicial da crônica argumentativa que foi solicitada no segundo encontro com as alunas e a primeira versão da resenha crítica contou com o conhecimento acumulado pela primeira parte do projeto, isto é, pela parte da SD destinada à crônica argumentativa.

Um segundo ponto é a própria seleção da obra. A obra resenhada por A1 não fazia parte inicialmente da lista de livros indicados, no entanto, ao saber que o seu antigo professor estava lançando uma coletânea, a aluna manifestou o desejo de produzir sua resenha crítica com base nela. Esse ponto parece-nos relevante porque, normalmente, as resenhas críticas são feitas sobre obras que interessam ao resenhista/resenhador e não as que interessam ao professor, o que colabora para despertar o interesse do aluno pela produção.

Outra questão está relacionada às atividades presentes nos módulos referentes à resenha crítica, elas permitiram que as alunas escrevessem partes da resenha como rascunho e depois as combinassem para a entrega da primeira versão. Como dissemos, ao final de cada módulo, havia questões pedindo uma parte da resenha crítica (desde a referência bibliográfica até a crítica da obra) o que facilitou a estruturação geral já na primeira versão, noção também compartilhada por Abreu-Tardelli *et al* (2018).

Além disso, a resenha crítica é bastante conhecida na esfera acadêmica e também solicitada. Consiste em um gênero “a ser ensinado”, conforme as prescrições acadêmicas. Assim, mesmo que ainda não dominassem a sua produção, pelas leituras dos módulos e pelo conhecimento de mundo, as alunas já tinham a noção de que a resenha faz parte dos gêneros acadêmicos.

Observamos, pelas duas versões, uma progressão em relação à crítica e também aos aspectos linguísticos empregados. Na versão final, há uma maior diversidade de recursos linguístico-discursivos pela utilização de adjetivos e advérbios que indicam o posicionamento

da resenhista/resenhadora. Consideramos que há uma melhor incorporação da linguagem acadêmica a um gênero acadêmico.

Resumindo, verificamos um maior emprego de mecanismos textuais, a partir da ampliação dos conectivos e da coesão nominal, e dos mecanismos enunciativos, com maior uso do discurso direto e indireto para dar voz aos autores do texto fonte, bem como de palavras avaliativas para evidenciar o julgamento do agente verbal.

4.3 Análise das produções de A2

4.3.1 Análise da Produção inicial da crônica argumentativa de A2

A produção inicial de A2 é curta: apresenta um título de difícil compreensão e quatro parágrafos.

Produção Inicial: Aprendiz 2 (A2)- Data 16/08/2017

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

4.1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (tablets, smartphones, notebooks...) amplifica ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

Se não for tão digital não são tão difícil de fazer.

Ouvimos todos os dias momentos no qual a importância da celular tem superado as relações, pensamos muitas vezes que estamos próximos dos piores e ~~em~~ um pouco estamos distantes e variis. ~~Em~~ ~~a~~ ~~celular~~ ~~local~~ ~~que~~
~~o~~ Escrever não tem importância, ex isto dentro dos nomes da lingua Portuguesa muito menos, abreviações, háss curtos etc.
No meu ou o tem nervosismo que um pouco tem causado maléfico na hora da escrita e assim limitando a grandezas de discorrer. Uma ideia, um tema.

nao utilizamos a ténia nos vops porque a ~~ta~~
pra que se não fosse tão digital não seria tão difícil
de escrever.

Se não fosse tão digital não seria tão difícil de escrever

Vivencio todos os dias momentos no qual a importância do celular tem superado as relações, pensamos muitas vezes que estamos próximos das pessoas e sem perceber estamos distantes e vãos.

Escrever não tem tanta importância, e se está dentro das normas da língua portuguesa muito menos, abreviações, frases curtas etc...

No meu ver o bem necessário que em excesso tem causado malefícios na hora da escrita e assim limitando a grandeza de discorrer. Uma ideia, um tema.

Nos limitamos a tantas horas vagas jogadas fora que se não fosse tão digital não seria tão difícil de escrever.

Na produção inicial acima, encontramos muitas rasuras, erros de acentuação (*necessario, difícil*), de grafia (*vasio*) e de pontuação, particularmente, por ausência de pontos e de vírgulas. Esses problemas formais dificultam a compreensão do texto.

O texto não está adequado ao contexto de produção escolar ou social, uma vez que não mobiliza adequadamente a **capacidade de ação**. Não estabelece o objetivo da produção e pelas dificuldades linguísticas não pode ser considerado um texto apto para a publicação em um suporte acadêmico. Esse é um caso que evidencia as dificuldades que uma aluna apresenta ainda no ensino superior, que precisam ser identificadas pelo professor e mediadas para promover o processo de apropriação dos novos conhecimentos pela aprendiz.

Em relação à **infraestrutura**, A2 não deixa claro sua tese por não responder à questão da proposta, isto é, não é possível reconhecer se a autora é favorável ou contrária ao uso da tecnologia para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em consequência disso, os argumentos não sustentam sua posição, uma vez que o terceiro parágrafo retoma o primeiro sem ampliá-lo:

“Vivencio todos os dias momentos no qual a importância do celular tem superado as relações” (1ºparágrafo)



“Escrever não tem tanta importância, e se está dentro das normas da língua portuguesa muito menos, abreviações, frases curtas etc...” (2ºparágrafo)



No meu ver o bem necessário que em excesso tem causado malefícios na hora da escrita e assim limitando a grandeza de discorrer. Uma ideia, um tema. (3ºparágrafo)

Acima, verificamos que o terceiro parágrafo repete a mesma ideia do primeiro, conforme indica a flecha. O segundo parágrafo começa com a mesma ideia do primeiro e introduz algo novo: “escrever de acordo com a normas gramaticais”, porém não amplia a discussão com recursos argumentativos (fatos, exemplos, ilustrações, dados numéricos).

O terceiro parágrafo é composto por dois períodos. Vemos uma construção contraditória, porque ao mesmo tempo em que demonstra usar a tecnologia do celular, mostra-se contra o seu uso em excesso. O segundo período também não apresenta conexão com o anterior nem por uma recuperação de algo implícito e nem por elementos linguísticos, uma vez que utiliza uma frase reduzida e desconexa do restante do parágrafo. Os problemas de

organização resultam em uma dificuldade para se reconhecer o percurso percorrido pelo agente verbal. Não conseguimos identificar o plano global do texto.

O texto não demonstra um raciocínio lógico e organizado que leve à identificação de uma tese, de argumentos e de sua confirmação cuja função é evidenciar a posição da produtora do texto diante do tema. Não foram encontrados os recursos argumentativos e nem uma estratégia argumentativa para levar o leitor a acreditar na tese de A2. Verificamos apenas dois exemplos: de como a tecnologia tem mudado suas práticas de escrita (*Vivencio todos os dias momentos no qual a importância do celular tem superado as relações*) e quando aponta que o uso das normas não tem importância (*abreviações, frases curtas*). Contudo, esses exemplos não estão organizados de forma que possamos reconhecê-los como parte de um raciocínio lógico, pois os períodos são desconexos e geram a sensação de falta de sentido para que o leitor possa reconhecer o percurso argumentativo apresentado no texto.

Em relação ao discurso, há marcas do misto interativo-teórico pelo uso da primeira pessoa do singular (*no meu ver, vivencio*) e plural (*pensamos, nos limitamos*) e quando se afasta do texto com o uso da terceira pessoa (*Escrever não tem tanta importância, e se está dentro das normas da língua portuguesa muito menos, abreviações, frases curtas etc...*).

Apesar do uso da primeira pessoa, falta um diálogo com o leitor. Não há no texto um momento em que a autora se dirige ao interlocutor a fim de se aproximar dele e ao mesmo tempo do gênero crônica argumentativa. Por isso, podemos dizer que há dificuldade também em mobilizar a **capacidade discursiva** nessa produção.

Quanto aos **mecanismos de textualização**, a forma verbal predominante é o presente do indicativo. Há o emprego do pretérito imperfeito do subjuntivo (*fosse*) no título e na conclusão para indicar a condição, mas, na verdade, seu uso não é compreensível.

A coesão nominal é feita por repetição e por elipses, tanto de pronomes quanto de orações inteiras. Essas elipses no período e a falta de informações exigem que o leitor faça um grande esforço para recuperar o referente:

Escrever não tem tanta importância, e se está dentro das normas da língua Portuguesa muito menos, abreviações, frases curtas etc...

A conexão de modo geral no texto é feita com uso de relativos (*no qual, que*) em construções pouco elaboradas e encontramos um conectivo (*assim*). Como não são apresentados argumentos ou não são desenvolvidos de forma coerente, não há quase emprego desses conectivos cuja função é justamente opor ideias, dar continuidade ou finalidade, apontar causas e conclusões. Isto é, indicar o balizamento das fases de uma sequência para outra.

A respeito dos **mecanismos enunciativos**, não são encontrados muitos modalizadores. Apenas (*tão*), cuja função é intensificar os adjetivos (*digital* e *difícil*) e uma modalização deôntica (*o bem necessário*), indicando a obrigatoriedade em utilizar a tecnologia nos dias atuais.

Tendo em mente o gênero e também o nível escolar da turma, esperamos um emprego mais adequado de vocabulário no texto. Mas, nessa produção inicial, a seleção lexical é muito simples, não encontramos expressões criativas ou que demonstrem um conhecimento vocabular amplo do produtor do texto. Há também inadequações quanto ao uso dos termos, ou seja, uma palavra em lugar de outra.

Quanto à mobilização de vozes, nessa produção, encontramos:

- Social: *Escrever não tem tanta importância, e se está dentro das normas da língua Portuguesa muito menos,...*
- Autor: *vivencio todos os dias..., a meu ver o bem necessário...*

A mobilização insatisfatória de vozes também é mais uma evidência da falta da utilização dos recursos argumentativos, tais como: testemunho (citação ou argumento de autoridade) e exemplos e/ou ilustrações.

Assim, verificamos a dificuldade de A2 para utilizar os elementos linguísticos do texto para evidenciar sua posição diante do tema da proposta. Consideramos que A2 não consegue mobilizar adequadamente a **capacidade linguístico-discursiva**.

Essas dificuldades referentes aos usos e também à função dos elementos linguísticos evidenciadas na produção inicial da crônica argumentativa demonstram a falta de conhecimento sobre o próprio conteúdo e também falta de conhecimento de leituras anteriores da agente verbal.

Em síntese, verificamos que essa produção inicial apresenta vários problemas em relação ao domínio da escrita, principalmente à organização de períodos e parágrafos e adequação vocabular. Não há uma organização que convença o leitor do posicionamento do agente verbal sobre como a utilização de aparelhos tecnológicos podem contribuir para o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes. Somamos a isso, o uso pouco efetivo dos mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa.

4.3.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A2

Abaixo temos a **produção final** (terceira reescrita) da crônica argumentativa de A2. Nessa produção, observamos uma melhora em relação à pontuação, à concordância verbal e à regência.

Produção final da crônica argumentativa (reescrita 3): Aprendiz 2 (A2)

Data: 20/10/2017

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

TECNOLOGIA: UM BEM NECESSÁRIO PARA OS ESTUDOS ACADÊMICOS

A internet é um meio de comunicação que se expandiu rapidamente no mundo e nos dias de hoje poucas pessoas não têm acesso a ela. Vivencio todos os dias o uso desta tecnologia depois que entrei na faculdade, a tecnologia tem me ajudado muito com a leitura e a escrita.

Primeiramente a vida de um estudante trabalhador é muito corrida. Falta tempo para ir à biblioteca, para realizar as pesquisas. Por isso, a internet nos facilita o trabalho. Com meu celular, por exemplo, posso ter acesso a informações, textos, bibliotecas *online*, sites acadêmicos, vídeos. Além disso, envio trabalhos, acesso aos e-mails e redes sociais rapidamente. Sem contar com a praticidade de produzir meus trabalhos sem estar presa em uma mesa de estudos podendo fazer sempre nas minhas horas vagas. Esses recursos me ajudam a ler e escrever mais e de forma mais produtiva e criativa.

Outro fator que evoluiu e melhorou muito a nossa comunicação é o uso das redes sociais como: *WhatsApp, Facebook, Instagram*.

Apesar de toda essa praticidade, temos que tomar cuidado com a escrita padrão. A forma usada para se comunicar nesses espaços, por exemplo, é composta de frases curtas e abreviações. Essa maneira de utilizar a linguagem pode tonar o aluno preguiçoso em relação à escrita e à leitura dos textos acadêmicos e formais, pelo fato de não se ter uma preocupação com as normas da língua portuguesa, trazendo um comodismo e assim prejudicando a progressão da escrita e a interpretação dos textos.

Sabemos que através dessas redes sociais podemos fazer o uso de vários modos de expressão com vídeos, fotos, *emoticons* que agregam um enriquecimento maior na comunicação. De certa maneira, essas imagens ampliam a expressão, a percepção da habilidade de ver, julgar e interpretar o que recebemos e enviamos. Imagine o que conseguimos produzir com a apenas um celular em termos de textos?

Portanto, acredito que a tecnologia na educação deve ser utilizada com muita responsabilidade, de modo que não prejudique as atividades essenciais como ler, interpretar textos. Seu uso deve ser feito de modo consciente.

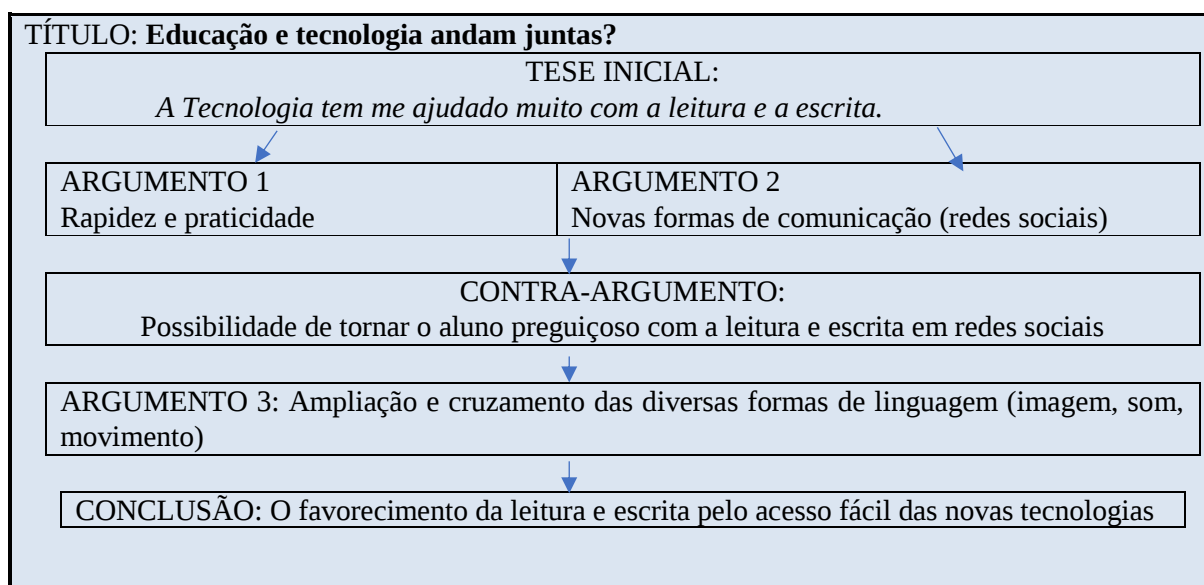
Pense que hoje podemos acessar vários materiais, fazer cursos, ter acesso a formação a distância em apenas um “click”, conversar com quem está perto e com quem está longe. Já passou pela sua cabeça ficar sem essa praticidade hoje? Eu vejo que minha vida se tornou muito mais funcional e prática porque posso tirar dúvidas e complementar aquilo que tenho aprendido a partir do uso da tecnologia. Por isso, devemos fazer um uso eficiente da tecnologia que está ao nosso alcance, visando sempre um melhor desempenho da leitura e da escrita a fim de favorecer um crescimento em todas as áreas acadêmicas.

O texto demonstra um progresso em comparação à produção inicial. Apresenta uma maior mobilização da **capacidade de ação** ao compararmos com a produção inicial de A2,

pois a autora produz um texto mais adequado ao seu interlocutor imediato (professor) e ao destinatário final: a comunidade acadêmica. Pela produção, é possível identificar o objetivo da produção (demonstrar favorável a posição da autora em relação ao uso da tecnologia para desenvolver a leitura e a escrita dos estudantes). A melhora dos aspectos formais e da organização de modo geral é também uma forma de adequar o texto ao destinatário e ao lugar de circulação a que se destina o texto.

Quanto à **infraestrutura**, o plano global dessa produção favorece ao leitor o reconhecimento do raciocínio argumentativo, contando com tese e argumentos, contra-argumento e conclusão. O texto apresenta a sequência argumentativa que remonta ao mesmo movimento das fases do esquema argumentativo de Toulmin (2001).

Figura 19: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A1



Conserva, nessa produção, o predomínio discurso misto interativo-teórico com o uso da primeira (*acredito, tem me ajudado muito*) e da segunda pessoa (*Imagine...? Pense... Já passou pela sua cabeça...?*), utiliza também a interrogação, agora, em dois momentos, para estabelecer uma conversa com o leitor.

A2 demonstrou mais desenvolvimento da **capacidade discursiva** em relação à primeira escrita. A produção final da crônica argumentativa de A2 apresenta uma melhor organização de seus argumentos em parágrafos. Verificamos que a estratégia argumentativa geral que predomina é a da exemplificação. Também são os exemplos os recursos argumentativos mais acionados: uso de bibliotecas *on line* pelo celular, de redes sociais (*WhatsApp, Facebook, Instagram*) e recursos de linguagem (*emoticons*). Além dos exemplos, os fatos constituem outra

forma de evidenciar a tese de A2 (*a tecnologia expandiu-se rapidamente e poucas pessoas não têm acesso a ela*). Segundo Garcia (2010), o fato constitui uma evidência, uma verdade difícil de contestar.

Quanto aos **mecanismos de textualização**, nesta produção final, A2 não amplia os usos dos recursos de coesão nominal em comparação com a produção inicial. Verificamos o emprego de:

- elipses (ϕ *vivência*, ϕ *acredito*);
- anáfora pronominal (*internet* → *ela*);
- hiperônimos (*tecnologia* → *internet*);
- expressões sinônimas ou quase sinônimas (*estudante* → *aluno*, *normas da língua portuguesa* → *escrita padrão*);
- repetições (*internet, comunicação, tecnologia, redes sociais, dias, imagens*);
- a categorização (*o acesso a informações, textos, bibliotecas online, sites acadêmicos, vídeos, envio de trabalhos, acesso aos emails e redes sociais = esses recursos*).

Quanto à conexão empregada nessa versão, vemos o uso de marcadores organizacionais e conectivos para indicar o balizamento de fases:

- *Primeiramente* (2º parágrafo) introduz o primeiro argumento;
- *Outro fator* (3º parágrafo) introduz o segundo argumento;
- *Apesar de* (4º parágrafo) indica o contra-argumento;
- *Portanto* (6º parágrafo) demarca a fase da conclusão.

No interior dos parágrafos, vemos o emprego de marcadores organizacionais e conectivos para indicar o balizamento das fases da sequência argumentativa (*Por isso, Além disso, porque, a fim de etc.*).

Em relação aos **mecanismos enunciativos**, também houve ampliação no uso da modalização. Nessa produção final, encontramos os seguintes modalizadores:

- *se expandiu rapidamente* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade na forma como a internet foi incorporada à sociedade;
- *a vida do estudante trabalhador é muito corrida* (2º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor do texto sobre a dificuldade do estudante que trabalha;
- *posso ter acesso a informações* (2º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades oferecidas pela tecnologia;

- *[acesso redes sociais] rapidamente* (2º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade na forma como é o acesso às redes sociais;
- *Esses recursos me ajudam a ler e escrever mais e de forma mais produtiva e criativa* (2º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor sobre a qualidade dos textos com o uso da tecnologia;
- *Outro fator que evoluiu e melhor muito nossa comunicação...* (3º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor sobre a qualidade da comunicação com o uso da tecnologia;
- *Essa maneira de utilizar a linguagem pode tornar o aluno preguiçoso* (3º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades oferecidas pela tecnologia;
- *podemos fazer o uso de vários modos de expressão* (3º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades oferecidas pela tecnologia;
- *a tecnologia na educação deve ser utilizada* (6º parágrafo) = modalização deôntica, mostra obrigações de como se usa a tecnologia;
- *seu uso deve ser feito de modo consciente* (6º parágrafo) = modalização deôntica, mostra obrigações de como se usa a tecnologia;
- *podemos acessar vários materiais* (7º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades oferecidas pela tecnologia;
- *posso tirar dúvidas* (7º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades oferecidas pela tecnologia;
- *devemos fazer um uso eficiente da tecnologia* (7º parágrafo) = modalização deôntica, mostra obrigações de como se usa a tecnologia;
- *Visando sempre um melhor desempenho da leitura e da escrita* = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor sobre a qualidade dos textos com o uso da tecnologia.

Observamos que houve um maior uso dos modalizadores em especial os deônticos. Esses elementos ajudam a adequar o texto à esfera de circulação e demonstram também como A2 marca sua posição diante do uso da tecnologia em termos das impossibilidades e das obrigações no caso do estudante que a utiliza.

Em relação às vozes, podemos encontrar:

- Personagem: *a vida de um estudante trabalhador é muito corrida* (2º parágrafo);

- Social: *[essas abreviações e frases curtas]... podem tornar o aluno preguiçoso em relação a leitura e a escrita dos textos acadêmicos e formais pelo fato de não se ter uma preocupação com as normas da língua Portuguesa, trazendo um comodismo* (3º parágrafo);
- Autor: *vivencio todos os dias....* (1º parágrafo).

Nessa produção, identificamos vozes que evidenciam polifonia no texto. De um lado temos um enunciador que tem o papel social de estudante (voz do autor empírico) e de outro temos “um estudante” a quem o autor dá a voz (personagem) – por sua vez – pode ser qualquer “estudante trabalhador”. Há ainda uma voz cuja origem não podemos identificar exatamente, mas que afirma que as formas utilizadas pelas novas tecnologias “podem tornar o aluno preguiçoso”; esta voz pode ser entendida como um “eco” daqueles que acreditam que os alunos não conseguem incorporar situações de linguagem diferentes para ampliar suas práticas de linguagem, ou seja, uma voz social. Mesmo que exista essa possibilidade de ficar preguiçoso ou acomodado, o enunciador defende que a tecnologia ajuda o estudante a desenvolver a leitura e a escrita. Verificamos aqui o uso de forma eficiente do contra-argumento, ou seja, demonstra capacidade em desenvolver a refutação para fortalecer à sua tomada de posição diante de uma visão contrária, conforme nos mostra Dolz (1995).

Com base na verificação das produções de A2, consideramos que houve um desenvolvimento significativo em relação à **capacidade linguístico-discursiva**. Ressaltamos, porém, que ainda há alguns obstáculos relativos principalmente ao conhecimento linguístico aos quais a aprendiz precisa ter especial atenção.

Em relação ao gênero, observamos que ainda falta empregar certas propriedades caracterizadoras da crônica argumentativa. Uma das principais é a espontaneidade para conversar com o interlocutor. Nos exemplares estudados no MD da crônica argumentativa, identificamos que o diálogo ou um “bate-papo” com um interlocutor assumido é uma das propriedades da crônica. Na produção de A2, mesmo utilizando em alguns momentos a primeira e a segunda pessoa, percebemos uma certa “artificialidade” na implicação. Sentimos a ausência de uma “prosa” casual, característica do gênero (CANDIDO, 1991). Além disso, uma característica do modelo de referência da crônica argumentativa é o equilíbrio entre o uso de uma linguagem simples e o emprego de palavras com certa sofisticação.

Em síntese, há uma incorporação do padrão de argumentação já estruturado pelo esquema de Toulmin, sem o amadurecimento de renunciar a ele para garantir a originalidade necessária na configuração do gênero.

4.3.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A2

A primeira versão da resenha crítica de A2 já apresenta as características da resenha crítica. A2 consegue adequar seu texto ao **contexto de produção**. Isto é, está de acordo com o objetivo de uma resenha crítica: descrever e avaliar uma obra acadêmica por ela selecionada, mas ainda precisa se adequar parcialmente às normas de formatação pela revista a qual o texto será encaminhado e ao que o destinatário espera de uma resenha crítica.

Vemos que, mesmo sendo a primeira versão completa da resenha e com questões para ajustar, já há a mobilização da **capacidade de ação**.

1ª versão da Resenha Crítica: Aprendiz 2 (A2) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

DUARTE, Newton: **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, 151p.

NOME DA ALUNA

RESENHA DO LIVRO: OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A RESSURREIÇÃO DOS MORTOS.

DUARTE, Newton: Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, 151p.

A obra “*Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*”, é um livro que tem por objetivo colaborar com a teoria histórico- crítica do currículo escolar. A autoria é de Newton Duarte dividido em duas partes, contendo sete capítulos estruturados, bem elaborado e pautado na teoria de Vigotski. Newton Duarte é graduado em pedagogia pela Ufscar, com mestrado em educação pela mesma universidade e doutorado em educação pela Unicamp. É professor da Unesp/ Araraquara e líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Sua obra é inspirada numa sequência de trabalhos realizados ao longo de seus estudos e nesta coletânea para escrever este livro ele reformulou e reescreveu suas ideias.

No primeiro capítulo o autor nos mostra que os conteúdos escolares e as formas de ensino dentro da pedagogia histórico crítica não adotam o conceito de reprodução da cultura porque isso traria uma concepção conservadora e enrijecida o impossibilitando o desenvolvimento da consciência dos alunos e a luta pelos seus direitos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, é considerada um marco na educação brasileira, porém pouco praticada no cotidiano escolar, teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani, tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista, sendo assim o Newton Duarte se faz estudioso desta pedagogia.

No segundo capítulo, o autor nos relata que a pedagogia histórico - crítica, ancora-se nos princípios socialista que tem poder para efetivar a educação e assim defender uma escola

de cunho igualitário, para todos. Nesta perspectiva a luta de classes na escola dependeria da militância dos professores até mesmo porque durante toda a vida escolar estamos envolvidos com a mesma, neste capítulo ainda ele aborda a questão da formação dos professores que no seu ponto de vista essa formação tem acontecido de maneira precária, havendo uma produção em grande escala de certificados, sendo uma formação com falhas e várias lacunas.

No terceiro capítulo, o autor evidencia que a psicologia histórico-cultural durante os anos vem contribuindo para o trabalho educativo dos pedagogos e que seus avanços se dá por meio histórico e cultural conforme os avanços da própria sociedade. Aponta que mesmo existindo essa alienação o ser humano é visto como mediador do seu psiquismo. Portanto a educação, cultura e a produção historicamente acumulada é o meio para o desenvolvimento da humanização. Dessa forma, a pedagogia histórico cultural colaborará para que esse indivíduo seja mais desenvolvido psicologicamente, capaz de conduzir sua forma de pensar de maneira livre e racional.

No quarto capítulo, o autor nos traz uma visão de que as críticas aos conteúdos escolares estão “prontos e acabados”, a serem considerados como coisas mortas, inerentes, desconectados da vida dos alunos. Essa perspectiva descentraliza o caráter ativo da aprendizagem, inserindo, então, características de um ensino conteudista para a educação. Assim segundo Duarte, a pedagogia histórica crítica defende de fato que os indivíduos tenham o direito de se apropriar dos conteúdos científico, artísticos e filosóficos a fim de promover um senso crítico nos educandos e garantir essa plena formação psíquica, conforme Vigotski relata sem sua teoria.

No quinto capítulo, o pesquisador esclarece bem a visão que Vigotski tinha em relação à arte e a vida cotidiana. O pensamento do autor Russo era de que a arte não retratava a emoção do indivíduo que a produziu, pois não tinha a finalidade de expor e contagiar com o que o artista sentia e sim demonstrar que através da arte existia as mais diversas formas expressar o que se sente na contemporaneidade, buscando o máximo refletir a realidade vivida trazendo a emancipação humana. Essa visão de arte e vida cotidiana está totalmente ligada com a interpretação da vida que se dá não pelo que observamos exteriormente e sim pelo que internalizamos daquilo que observamos.

No sexto capítulo, Duarte relata que a pedagogia não deve ser somente um método de ensino ou um passo a passo a ser seguido. Segundo ele, os conteúdos devem ser formulados pela concepção de mundo, da realidade de sua sala de aula. Uma das coisas que me chamou atenção neste capítulo é sobre a fala que ocorre no meio educacional “de que ensinar não é educar”, vinda simplesmente da visão distorcida que a grande maioria dos profissionais da educação tem, portanto observamos que há uma contradição nessa fala porque desde o momento que se aplicam os conhecimentos científicos o professor está promovendo a

educação, logo o tempo que o aluno passa na unidade escolar todas as ações que envolve essa criança está ligada com educação e na sua casa é uma continuidade do que é aplicado no dia a dia da criança.

No sétimo capítulo, o autor aborda de modo geral a relação entre a liberdade e o conhecimento escolar dentro da perspectiva histórico-crítica, cuja a função é ampliar para orientar o trabalho com os conteúdos escolares. De acordo com Duarte, haja vista que a instituição social, favoreça esse processo e a condução dos alunos, pois só assim as pessoas estarão em condições de se apropriar dos mais variados tipos de conhecimentos.

O livro fala das condições que propicia a efetivação do sujeito na sociedade de maneira que a arte, o conhecimento e os métodos de ensino favoreça plenamente o desenvolvimento do educando, a fim de torna-los sujeitos pensantes capazes de tomar suas próprias decisões de maneira coerente. Exercer seu papel social dentro da sociedade está intimamente ligado com o conhecimento que é recebido. Um sujeito que recebe uma educação de qualidade tem a possibilidade de se tona crítico e tem uma concepção de como proceder no meio que se vive, certamente esse indivíduo colabora e muito para o funcionamento da sociedade, portanto a luta de classe vem favorecendo essa conquista.

O livro é de fato extremamente elaborado porque colabora na formação do professor educador no sentido amplo, uma vez que contribui para despertar a criticidade em relação aos currículos escolares, pois uma educação de qualidade que é direito do educando, não tem nada a ver com o que vem sendo estabelecidos nas escolas, um exemplo disso é se trabalhar uma data comemorativa durante um longo período ao invés de se trabalhar os conteúdos científicos, dentro da perspectiva da teoria histórico-crítica apresentada por Duarte essa crítica enquanto a qualidade dos currículos é extremamente fabulosa. Por se tratar de um livro crítico e esclarecedor é recomendado ao público que se identifica com a teoria Vigotskiana. Quando o autor escolheu o nome do livro ele contemplou no quarto capítulo a essência do título que está relacionada a um currículo morto, que se faz incapaz de tornar os alunos pensantes e críticos para a sociedade. O livro tem uma linguagem complexa, exige que o aluno tenha uma base pelo menos na teoria de Vigotski e saiba um pouco da luta de classes, o livro se torna muito complexo pois a linguagem utilizada pelo autor é muito técnica, porque um aluno iniciante dificilmente conseguirá entender a ideia central de imediato sem o intermédio de alguém mais experiente.

Em relação à **infraestrutura**, o plano global apresenta o contexto e a organização da obra e as credenciais do autor, a descrição de cada capítulo e os dois parágrafos finais apresentam uma apreciação da resenhista/resenhadora. Nesse aspecto, vemos a influência dos

modelos de referência que foram utilizados na SD, módulos destinados ao trabalho com resenha crítica, principalmente em relação aos módulos 8 e 9.

As sequências predominantes são as sequências descritivas (do 2º ao 9º parágrafo) e argumentativas (10º e 11º parágrafos). O primeiro parágrafo é, na verdade, uma mescla entre uma sequência argumentativa simplificada (avaliando a organização da obra) e uma descritiva para resumir o currículo do autor da obra resenhada.

Há o predomínio do discurso teórico, marcado pela ausência de frases interrogativas e exclamativas, ausência de dêiticos, de marcas da primeira e segunda pessoa do singular. Na maior parte do texto, encontramos a primeira pessoa do plural para indicar um (*nós*) genérico, leitores da comunidade acadêmica. Em um momento particular, identificamos o uso da primeira pessoa do singular (me, 8º parágrafo) com objetivo de evidenciar a implicação e a apreciação da autora.

Foi empregada predominantemente a forma verbal do presente do indicativo para indicar a atemporalidade das afirmações, acarretando uma baixa densidade verbal (BRONCKART, 1999).

De uma maneira geral, a produção está mobilizando, ainda que com algumas dificuldades, a **capacidade discursiva**. Isto porque o texto faz o movimento da apresentação da obra e do autor, da descrição das seções da obra resenha e julgamento do resenhista.

A respeito dos **mecanismos de textualização**, além do emprego do presente do indicativo, foram identificados nessa produção de A2 verbos bastante característicos da linguagem acadêmica (*mostra, relata, aborda, esclarece*) e uso de construções com a voz passiva (*a Pedagogia Histórico-Crítica é considerada*). O uso da voz (personagem ou mesmo social) no discurso teórico está ligado a um procedimento de “referência intertextual” de partes do texto ou ao intertexto científico. Na produção de A2, identificamos que se trata da segunda possibilidade, pois há uma relação direta da resenhista com a obra resenhada.

A coesão nominal é feita por:

- Hiperônimos (*a obra/ o livro; Pedagogia Histórico-Crítica/teoria*);
- Expressões sinônimas (*Newton Duarte / o autor / o pesquisador*);
- Elipses (*ϕ aponta*);
- Repetição: (dentro da *Pedagogia Histórico-Crítica; A pedagogia histórico-critica, escola, autor*)
- Pronome anafórico (*autor = ele, “arte ... individuo que a produziu”*);

- Categorização: (*No quarto capítulo, o autor nos traz uma visão de que as críticas aos conteúdos escolares estão prontos e acabados [...]. Essa perspectiva*).

Quanto à conexão, são encontrados os marcadores organizacionais para localizar o leitor sobre que parte da obra o resenhista está descrevendo (*No primeiro capítulo,... No segundo capítulo,... No terceiro capítulo,...*). No caso da resenha crítica, esses organizadores ajudam ao escritor e ao leitor a construir uma imagem de como a obra original se apresenta.

Em relação à conexão no interior dos parágrafos, encontramos os conectivos que introduzem causa (*porque, pois, sendo assim* etc), conclusão (*portanto, logo*) de ideias, finalidade (*para que, a fim de*) e ideias contrárias (*porém*). Esses conectivos exercem a função de empacotamento e de encaixamento dentro de uma mesma fase ou de segmentação.

Embora tenhamos encontrado um grande número de conectivos no interior dos parágrafos, nem todos são empregados de modo a contribuir para a progressão e clareza do texto. No último parágrafo, por exemplo, a falta de pontuação e de uma segmentação adequada em períodos transforma o texto em um “amontoado” de ideias desconexas. Os conectivos somam informações, mas a ausência de demarcação de períodos atrapalha o encaixamento das partes, como podemos ver a seguir, no último parágrafo dessa primeira versão da resenha crítica de A2:

O livro é **de fato** extremamente elaborado **porque** colabora na formação do professor educador no sentido amplo, **uma vez que** contribui para despertar a criticidade em relação aos currículos escolares, pois uma educação de qualidade que é direito do educando, não tem nada a ver com o que vem sendo estabelecidos nas escolas, um exemplo disso é se trabalhar uma data comemorativa durante um longo período ao invés de se trabalhar os conteúdos científicos, dentro da perspectiva da teoria histórico-crítica apresentada por Duarte essa crítica enquanto a qualidade dos currículos é extremamente fabulosa. Por se tratar de um livro crítico e esclarecedor é recomendado ao público que se identifica com a teoria Vigotskiana. **Quando** o autor escolheu o nome do livro ele contemplou no quarto capítulo a essência do título que está relacionada a um currículo morto, que se faz incapaz de tornar os alunos pensantes e críticos para a sociedade. O livro tem uma linguagem complexa, exige que o aluno tenha uma base pelo menos na teoria de Vigotski e saiba um pouco da luta de classes, o livro se torna muito complexo **pois** a linguagem utilizada pelo autor é muito técnica, **porque** um aluno iniciante dificilmente conseguirá entender a ideia central de imediato sem o intermédio de alguém mais experiente.

Em relação aos **mecanismos enunciativos**, podemos encontrar as modalizações: lógica (exemplo: *psicologicamente*, 5º parágrafo), evidenciando um fato de conhecimento geral; a apreciativa (exemplo: *bem*, 7º parágrafo, avaliando como o autor desenvolve o texto; deôntica (exemplo: *não deve ser somente*, 8º parágrafo), mostra a imposição da visão do autor; e a pragmática (exemplo: *plenamente*, 10º parágrafo), apresentando a visão do autor da obra sobre como deve ser a educação.

As modalizações apreciativas e lógicas são as mais encontradas no texto A2. Esse dado também parece estar diretamente ligado aos modelos de referência que utilizamos durante os módulos destinados à resenha crítica. A escolha parece-nos adequada na maioria das situações, bem como demonstra que a produtora da resenha consegue perceber que existem mecanismos linguísticos capazes de orientar a avaliação de quem escreve. Pelos usos das modalizações, verificamos que há uma grande influência das atividades desenvolvidas durante a realizada da SD em sala de aula.

Em relação às vozes, podemos encontrar:

- Personagem: Demerval Saviani (3º parágrafo), Vigotski (8º parágrafo);
- Social: “*a fala que ocorre no meio educacional ‘de que ensinar não é educar’*” (8º parágrafo);
- Autor: “*Uma das coisas que me chamou a atenção neste capítulo...*” (8º parágrafo).

Nesta produção, como parte do discurso teórico, a voz do personagem está constituída por aqueles que criam “acontecimentos”. Nesse caso, são pesquisadores que desenvolveram trabalhos na área em que o autor da obra resenhada trabalha. Essa voz tem o peso do recurso de autoridade como sendo, também, uma forma de fortalecer a argumentação.

A voz social aqui é reconhecida pela expressão “*a fala que ocorre no discurso educacional*”, como próprio desse discurso de quem trabalha na área da educação. Essa voz é apresentada e combatida e não é creditada a um autor, fazendo com que ela perca força argumentativa.

Quanto à voz do autor empírico, percebemos um aspecto interessante. De um lado temos a voz da resenhista e de outro a voz do autor da obra, apresentada por expressões como: “*segundo Duarte*” e “*de acordo com Duarte*” e também pelo uso do discurso indireto “*o autor relata que...*”. Segundo Machado (2005b, p. 257), essa diferenciação tem a função de “distinguir que é responsabilidade enunciativa de um e de outro”.

Identificamos que A2 busca se aproximar da linguagem acadêmica e, para isso, faz uso de palavras avaliativas em relação à obra (*linguagem complexa, livro crítico e esclarecedor*). Consideramos que, apesar de haver ainda muito a melhorar, a aluna caminha em direção ao desenvolvimento da **capacidade linguístico-discursiva**.

Em resumo, apesar das dificuldades observadas, conseguimos reconhecer que A2 faz uma adequação à situação de linguagem. São verificados na produção vários erros referentes à norma gramatical e pouca articulação dos mecanismos de textualização, principalmente conectivos, e dos mecanismos enunciativos, com parca ativação da voz do autor do texto fonte.

4.3.4 Análise da produção final da resenha crítica de A2

Nessa versão, A2 fez algumas adequações exigidas pelas normas da revista, como localização do autor da resenha, destaque sobre o título da obra e correção de alguns erros de digitação. Comparando com a primeira versão, nessa faz mais segmentações nos parágrafos, ampliando de 11 para 16 parágrafos. Com isso, o texto se torna mais compreensível para o leitor.

De modo geral, A2 consegue adequar sua produção ao objetivo proposto para a atividade (descrever e avaliar uma obra lançada nos últimos três anos) e ao seu interlocutor (professores e alunos universitários). Nessa produção, ainda que conste alguns erros, houve a mobilização da **capacidade de ação** pela aprendiz.

2ª versão da Resenha Crítica: Produção Final: Aprendiz 2 (A2) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

DUARTE, Newton: **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, 151p.

RESENHA DO LIVRO: OS CONTEÚDOS ESCOLARES E A RESSURREIÇÃO DOS MORTOS.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, 151p.

NOME DA ALUNA

Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos é um livro que tem por objetivo colaborar com a teoria histórico- crítica do currículo escolar. A autoria é de Newton Duarte e está dividido em duas partes: A primeira parte se trata do tema: A dialética como fundamento da teoria histórico-crítica do currículo e a segunda parte fala: A relação dialética entre a vida humana e os conteúdos escolares. A obra contém sete capítulos estruturados, é bem elaborada e pautada na teoria de Vigotski.

Newton Duarte é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, com mestrado em educação pela mesma universidade e doutorado em educação pela Unicamp. É professor da Unesp (Araraquara) e líder do Grupo de Pesquisa “Estudos Marxistas em Educação”. Sua obra é inspirada numa sequência de trabalhos realizados ao longo de seus estudos e nesta coletânea para escrever este livro ele reformulou e reescreveu suas ideias.

No primeiro capítulo, o autor nos mostra que os conteúdos escolares e as formas de ensino dentro da pedagogia histórico crítica não adotam o conceito de reprodução da cultura porque isso traria uma concepção conservadora e enrijecida, impossibilitando o desenvolvimento da consciência dos alunos e a luta pelos seus direitos.

A Pedagogia Histórico-Crítica, segundo o autor, é considerada um marco na educação brasileira, porém pouco praticada no cotidiano escolar. A teoria criada pelo pedagogo brasileiro Dermeval Saviani e tem como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, porém sem ser conteudista. Sendo assim, Newton Duarte se apresenta como um estudioso desta pedagogia.

No segundo capítulo, o autor nos relata que a Pedagogia Histórico-Crítica, ancora-se nos princípios socialistas que busca instrumentalizar o sujeito para efetivar a educação e assim defender uma escola de cunho igualitário para todos. Nesta perspectiva, a luta de classes na escola dependeria da militância dos professores até mesmo porque durante toda a vida escolar estamos envolvidos nessas lutas de classes.

Neste capítulo ainda, o autor aborda a questão da formação dos professores que no seu ponto de vista essa formação tem acontecido de maneira precária, havendo uma produção em grande escala de certificados, mas com falhas e várias lacunas.

No terceiro capítulo, Duarte evidencia que a psicologia histórico-cultural, durante os anos, vem contribuindo para o trabalho educativo dos pedagogos e que seus avanços se dá por meio histórico e cultural conforme os avanços da própria sociedade. Aponta que, mesmo existindo essa alienação, o ser humano é visto como mediador do seu psiquismo. Portanto, a educação, a cultura e a produção historicamente acumulada é o meio para o desenvolvimento da humanização. Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica colaborará para que esse indivíduo seja mais desenvolvido psicologicamente e será capaz de conduzir sua forma de pensar de maneira livre e racional.

No quarto capítulo, o autor apresenta críticas aos conteúdos escolares que estão “prontos e acabados”, considerados como coisas mortas, inerentes, desconectados da vida dos alunos. Essa perspectiva descentraliza o caráter ativo da aprendizagem, inserindo, então, características de um ensino conteudista para a educação. Assim, segundo Duarte, a Pedagogia Histórica-Crítica defende de fato que os indivíduos tenham o direito de se apropriar dos conteúdos científico, artísticos e filosóficos a fim de promover um senso crítico nos educandos e garantir essa plena formação psíquica, conforme o pensamento de Vigotski.

No quinto capítulo, o pesquisador esclarece bem a visão que Vigotski tinha em relação à arte e à vida cotidiana. O pensamento do autor russo era de que a arte não retratava a emoção do indivíduo que a produziu, pois não tinha a finalidade de expor e contagiar com o que o artista sentia, mas sim demonstrar que, através da arte, havia as mais diversas formas de expressar o que se sente na contemporaneidade, buscando ao máximo refletir a realidade vivida trazendo a emancipação humana. De acordo com Duarte, essa visão de arte e vida cotidiana está totalmente ligada à interpretação da vida que se dá não pelo que observamos exteriormente e sim pelo que internalizamos daquilo que observamos.

No sexto capítulo, Duarte relata que a Pedagogia não deve ser somente um método de ensino ou um passo a passo a ser seguido. Segundo ele, os conteúdos devem ser formulados pela concepção de mundo, ou seja, da realidade de sua sala de aula. Uma das coisas que mais me chamou atenção neste capítulo é sobre a fala que ocorre no meio educacional “de que ensinar não é educar”, pois essa perspectiva decorre simplesmente da visão distorcida que a grande maioria dos profissionais da educação tem sobre a própria profissão. Portanto, observamos que há uma contradição nessa fala porque desde o momento que se aplicam os conhecimentos científicos o professor está promovendo a educação, logo o tempo que o aluno passa na unidade escolar, com todas as ações que envolvem, está ligado à educação e sua casa deverá ser uma continuidade dos momentos de aprendizagem.

No sétimo capítulo, o autor aborda de modo geral a relação entre a liberdade e o conhecimento escolar dentro da perspectiva histórico-crítica, cuja função é ampliar para orientar o trabalho com os conteúdos escolares. De acordo com Duarte, a instituição social deve favorecer esse processo e a condução dos alunos, pois só assim as pessoas estarão em condições de se apropriar dos mais variados tipos de conhecimentos.

O livro discute as condições que propiciam a efetivação do sujeito na sociedade de maneira que a arte, o conhecimento e os métodos de ensino promovam plenamente o desenvolvimento do educando, a fim de torná-los sujeitos pensantes, capazes de tomar suas próprias decisões de maneira coerente.

Exercer seu papel social dentro da sociedade está intimamente ligado ao conhecimento que é recebido. Um sujeito que recebe uma educação de qualidade tem a possibilidade de se tornar crítico e pode desenvolver uma concepção de como proceder no meio que se vive. Certamente esse indivíduo poderá colaborar e muito para o funcionamento da sociedade. Portanto, a luta de classe vem favorecendo essa conquista.

O livro é de fato extremamente bem elaborado porque colabora para a formação do professor-educador no sentido amplo, uma vez que contribui para despertar a criticidade em relação aos currículos escolares. Além disso, uma educação de qualidade é direito do educando. Segundo o autor, isso não vem sendo estabelecido nas escolas.

Por se tratar de um livro crítico e esclarecedor, é recomendado ao público que se identifica com a teoria Vigotskiana. Um dado curioso sobre a obra é a escolha do título. O autor conta que o definiu quando contemplou no quarto capítulo a ideia de um currículo morto, incapaz de tornar os alunos pensantes e críticos.

Apesar de sua importância, é preciso alertar que o livro tem uma linguagem complexa e técnica, exige que o leitor tenha algum conhecimento prévio sobre a teoria de Vigotski e sobre a luta de classes, tornando a leitura árida para o iniciante.

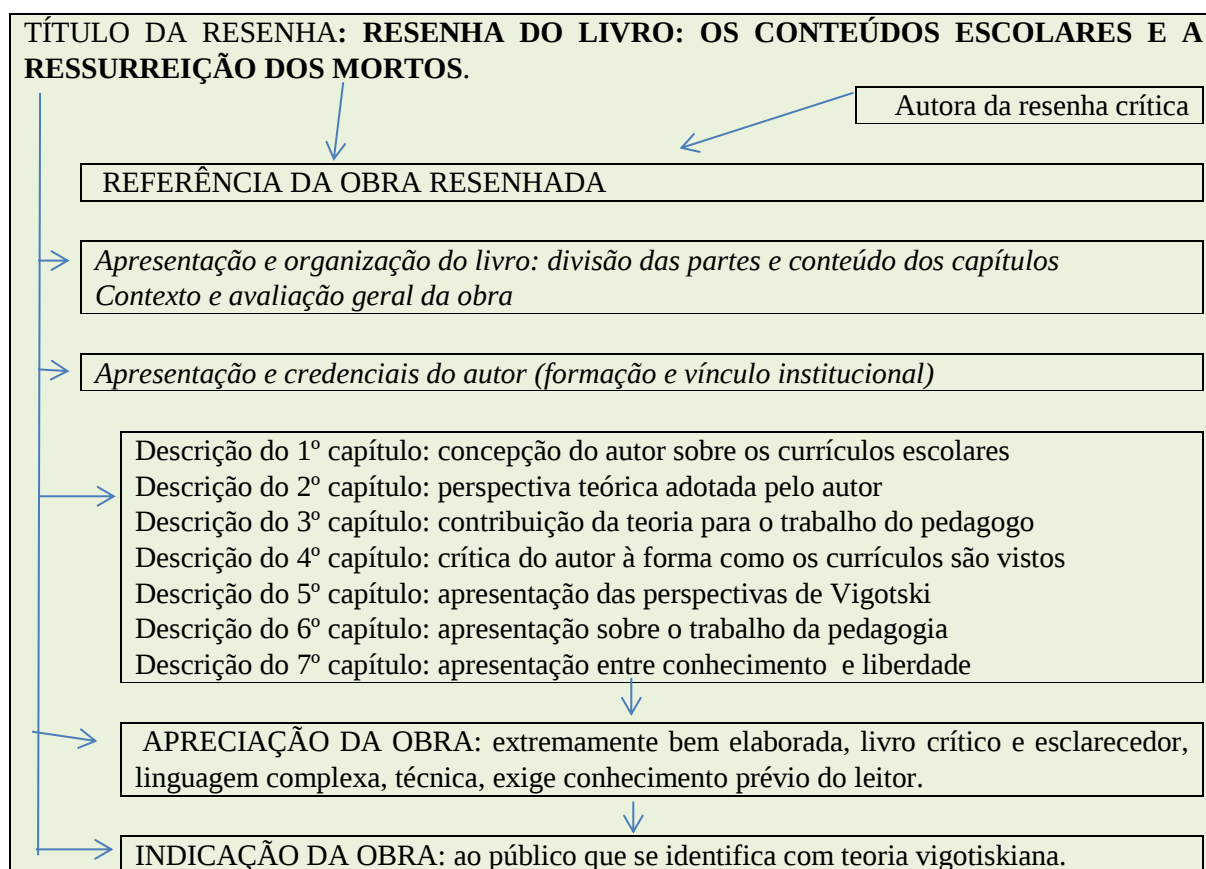
Na versão em análise, foram corrigidos vários erros de pontuação e de regência, mas ainda encontramos alguns desvios de convenção quanto ao uso da norma gramatical. Embora sejam percebidas as melhorias, ainda identificamos que algumas construções merecem ser refeitas, como no primeiro parágrafo:

Sua obra é inspirada numa sequência de trabalhos realizados ao longo de seus estudos e nesta coletânea para escrever este livro ele reformulou e reescreveu suas ideias.

O período acima precisa ser reescrito com a eliminação do pronome (*ele*) e também do adjunto adverbial *nesta coletânea*. A resenhista ainda não explica ao leitor da resenha que razões fizeram com o autor da obra “*reformulou e reescreveu suas ideias*”.

A **infraestrutura** está muito semelhante ao que identificamos no modelo de referência do gênero utilizado nas resenhas críticas trabalhadas em sala de aula. A maneira como A2 organiza a resenha crítica possibilita que o leitor consiga ter uma visão geral da obra. O plano global pode ser visualizado a partir do seguinte esquema:

Figura 20: Plano global da produção final da resenha crítica de A2



Nessa produção, A2 mantém no texto o movimento da crítica e da descrição. Há uma predominância de sequências descritivas do ponto de vista quantitativo (do 2º ao 11º parágrafo)

e as sequências argumentativas no começo e final do texto (no 1º e do 12º ao 16º parágrafo). Abaixo, podemos ver as fases da sequência descritiva:

Quadro 17: Sequência descritiva do 10º parágrafo da produção final da resenha crítica de A2

Fase	Trecho
Ancoragem	No sétimo capítulo,
Aspectualização	o autor aborda de modo geral a relação entre a liberdade e o conhecimento escolar dentro da perspectiva histórico-crítica, cuja função é ampliar para orientar o trabalho com os conteúdos escolares.
Colocação relação ou situação	De acordo com Duarte, a instituição social deve favorecer esse processo e a condução dos alunos, pois só assim as pessoas estarão em condições de se apropriar dos mais variados tipos de conhecimentos.

As sequências argumentativas do final do texto não apresentam todas as fases. Ao analisarmos sua organização, verificamos que existe uma supressão de fases, conforme vemos no esquema a seguir.

Quadro 18: Sequência argumentativa do 14º parágrafo da produção final da resenha crítica de A2

Fase	Trecho
Tese	O livro é de fato extremamente bem elaborado
Argumento 1	porque colabora para a formação do professor-educador no sentido amplo, uma vez que contribui para despertar a criticidade em relação aos currículos escolares.
Argumento 2	Além disso, uma educação de qualidade é direito do educando
Conclusão	Segundo o autor, isso não vem sendo estabelecido nas escolas.

Para evidenciar a posição do autor da obra, a autora da resenha utiliza fatos citados. Os fatos (*livro bem elaborado / colabora para a formação do professor*) são argumentos baseados na estrutura da realidade (PERELMAN; OLBRECHT-TYTECA, 1996). São muito utilizados para demonstrar objetividade por parte do enunciador por ter um valor casual ou mesmo de obviedade. Nessa produção, por exemplo, o fato de os currículos serem “prontos e acabados” é dado como certo pelo produtor da resenha. Portanto, a própria descrição dos fatos é utilizada com finalidade argumentativa.

Em relação ao tipo de discurso, observamos que foi mantido o predomínio do discurso teórico (predominância do presente do indicativo, ausência de frases exclamativas e interrogativas, formas pronominais e verbais para indicar segunda pessoa, ausência de dêiticos) e no décimo parágrafo há uma marca do discurso interativo, com a implicação do autor (*uma das coisas que mais me chamou atenção neste capítulo*).

Com as novas segmentações, A2 consegue evidenciar de forma mais clara as relações entre crítica e descrição, bem como sua posição diante da obra. Consideramos que, com isso, há uma progressão quanto à **capacidade discursiva** da aprendiz.

Em relação aos **mecanismos de textualização**, são mantidos os mesmos recursos da versão anterior para realizar a coesão nominal: hiperônimos, sinônimos, pronomes anafóricos, categorização, repetição, elipses.

A coesão verbal é construída pelo emprego do presente do indicativo e construções passivas. O futuro do pretérito do indicativo (*traria*) remete à uma possibilidade e não à uma certeza.

Para ordenar o texto, A2 faz uso dos marcadores organizacionais (*No primeiro capítulo,.. No segundo capítulo,... Neste capítulo ainda,...*) para iniciar as sequências descritivas. As fases argumentativas são iniciadas por grandes ideias, pela retomada dos termos ou mesmo um período, como em “*O livro é de fato extremamente bem elaborado*” ou “*Por se tratar de um livro crítico e esclarecedor*” e não exatamente pelos conectivos.

Os conectivos são utilizados no interior dos parágrafos, conservados em sua maioria da versão anterior e acrescentados ou substituídos por outros, conforme destacamos no quadro abaixo. De modo geral, a ampliação no uso desses conectivos contribuiu de forma positiva para a articulação e clareza textual. São encontrados conectivos para indicar causa/explicação (exemplo: *pois*, 9º parágrafo), conclusão de ideias (exemplo: *portanto*, 4º parágrafo), finalidade (exemplo: *a fim de*, 8º parágrafo), adição de ideias (exemplo: *Além disso*, 14º parágrafo) e ideias contrárias (exemplo: *mas*, 6º parágrafo).

A respeito dos **mecanismos enunciativos**, identificamos o emprego das seguintes modalizações lógicas, apreciativas e deônticas:

- [A obra] é bem elaborada e pautada na teoria de Vigotski. (1º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do resenhista/resenhador sobre a obra;
- [A Pedagogia Histórico-Crítica] é pouco praticada no cotidiano escolar. (4º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor do livro fonte sobre a perspectiva teórica na prática educacional;
- [A Pedagogia Histórico-Crítica] sem ser conteudista (4º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor do livro fonte sobre a perspectiva teórica;

- *a luta de classes na escola dependeria da militância dos professores* (5º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre as relações sociais expressas na obra fonte;
- *a educação, a cultura e produção historicamente acumulada é o meio...* (7º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a forma como o conhecimento é desenvolvido;
- *a Pedagogia Histórico-Crítica colaborará para que esse indivíduo seja mais desenvolvido psicologicamente* (7º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a forma como a perspectiva teórica pode contribuir para a construção do conhecimento;
- *o pesquisador esclarece bem a visão que Vigotski tinha...* (9º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da resenhista sobre a forma como o autor desenvolve o texto;
- *essa visão de arte e vida cotidiana está totalmente ligada à interpretação da vida.* (9º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação que a resenhista faz sobre a obra;
- *que se dá não pelo que observamos exteriormente e sim pelo que internalizamos* (9º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação que a resenhista faz sobre as ideias da obra fonte sobre a perspectiva teórica na prática educacional;
- *Duarte relata que a Pedagogia não deve ser somente um método de ensino* (9º parágrafo) = modalização deôntica, cria um efeito de obrigatoriedade para os estudos da Pedagogia;
- *Os conteúdos devem ser formulados pela concepção de mundo* (10º parágrafo) = modalização deôntica, cria um efeito de obrigatoriedade sobre como os conteúdos podem ser selecionados;
- *Essa perspectiva decorre simplesmente da visão distorcida que a grande maioria dos profissionais da educação tem* (10º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da autora da resenha sobre como a teoria é compreendida pelos profissionais;
- *e sua casa [do aluno] deverá ser uma continuidade dos momentos de aprendizagem* (10º parágrafo) = modalização deôntica, cria um efeito de obrigatoriedade para os estudos da Pedagogia.;

- *a instituição social deve favorecer esses processos* (11º parágrafo) = modalização deôntica, cria um efeito de obrigatoriedade sobre o papel da escola;
- *a arte, o conhecimento e os métodos de ensino promovem plenamente o desenvolvimento do educando* (12º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da autora da resenha sobre a obra;
- *exercer seu papel social dentro da sociedade está intimamente ligado ao conhecimento que é recebido* (13º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da autora da resenha sobre como os aspectos se relacionam;
- *Certamente esse indivíduo poderá colaborar e muito para o funcionamento da sociedade* (13º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da autora da resenha sobre a obra;
- *O livro é de fato extremamente bem elaborado* (14º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação da autora da resenha sobre a obra;
- *é preciso alertar que o livro...* (16º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade ao recomendar a obra;

Pelo levantamento acima, podemos notar que há um emprego bem acentuado de modalizadores apreciativos, cuja função é apresentar as posições tanto do autor da obra e também do autor da resenha. Numa perspectiva polifônica, verificamos que tais expedientes nos mostram que A2 consegue reconhecer as avaliações presentes na obra e também negociar suas posições diante dos assuntos tratados (DOLZ, 1995), evidenciando uma característica do discurso argumentativo.

Os modalizadores foram utilizados de forma equilibrada, isto é, não há um volume maior de uma forma de modalização, resultando em uma articulação eficiente em relação à responsabilidade enunciativa por A2. Para demonstrar dúvidas e obrigatoriedade manifestadas pelo produtor da obra, foi empregada a modalização deôntica. Já para criar um efeito de objetividade fez uso das modalizações lógicas e para evidenciar seu julgamento sobre a obra utiliza a modalização apreciativa.

Quanto ao uso das vozes, são mantidas as mesmas da versão anterior de personagem (autores teóricos: Vigotiski, Demerval Saviani), voz social (*a fala que ocorre no meio educacional “de que ensinar não é educar”*), e do autor empírico: *“Uma das coisas que me chamou a atenção neste capítulo...”* (10º parágrafo) e a voz do autor da obra resenhada (*Duarte evidencia que...*).

Como dissemos, a resenha crítica é um texto altamente polifônico. Aqui, conseguimos reconhecer que a voz de personagem funciona também como um recurso argumentativo, funciona como um argumento de autoridade. Enquanto que a voz social, atribuída ao grupo de “grande maioria dos profissionais da educação” serve justamente para mostrar que essa “visão distorcida” está equivocada. Carece a voz social de uma imagem ou alguém de fato que se possa atribuir “a visão distorcida”. Desse modo, o gerenciamento das vozes também pode constituir um recurso argumentativo.

Nessa versão, A2 estabelece ainda mais a diferença entre suas impressões e as do autor da obra com expressões como: “segundo o autor”, “De acordo com Duarte”, “conforme o pensamento de Vigotski”. Esses expedientes são fundamentais para evidenciar o posicionamento enunciativo do autor da obra e de quem produz a resenha crítica.

Quanto à seleção lexical, a produção de A2 é altamente influenciada pelas palavras do autor da obra e também pelos modelos de referência, por exemplo: “o livro é de fato bem elaborado”, “linguagem complexa e técnica”, “leitura árida para o iniciante”. Consideramos que, numa perspectiva ducrotiana, é justamente por meio dessas palavras avaliativas (adjetivos, advérbios, substantivos, alguns verbos) que a crítica do produtor da resenha é evidenciada. De modo geral, os adjetivos (modificadores) são reforços de valor contidos nos enunciados. Nesse caso, positivo, mas reforça a tese de que é preciso um conhecimento prévio do leitor para entender o livro.

Observamos que, ainda que haja algumas falhas na produção final, A2 conseguiu mobilizar a **capacidade linguístico-discursiva** em grande parte de seu texto. Necessita, contudo, de mais uma revisão para a correção de aspectos formais da língua antes de ser mandado para publicação.

Quanto ao gênero, precisamos apontar que também A2 escolheu o livro para resenhar pela indicação de outra docente. Apesar de ser uma obra bastante longa, o fato de ser da aluna a escolha ajudou no processo de escrita da resenha crítica.

Como vimos, a primeira versão da resenha crítica de A1 apresenta vários problemas de adequação de aspectos formais (pontuação, acentuação, concordância, regência), emprego lexical e alguns arranjos sintáticos. Havia naquela produção uma dificuldade em evidenciar a voz do autor e a própria voz da resenhista, bem como de evidenciar sua apreciação sobre a obra. Contudo, verificamos que já havia desde a primeira versão uma proximidade com as propriedades do gênero.

Durante o desenvolvimento da SD destinada à resenha crítica, identificamos que as avaliações precisavam ser explicitadas para que as alunas pudessem reconhecer como introduzir

juízos, de forma polida e contextualizada. Verificamos, assim, ser este um desafio, pois uma das características do gênero consiste na apresentação de ideias presentes na obra e na mobilização de argumentos convincentes para validá-las ou confrontá-las.

Na produção final da resenha crítica, um trecho que exemplifica bem a evolução positiva no texto de A2 é sua parte final. Comparando o último parágrafo da primeira versão aos três últimos da produção final, é possível visualizarmos as mudanças. O quadro abaixo mostra como ocorreu o desmembramento das ideias e como elas estão dispostas em uma linguagem compatível com uma aluna de curso superior, bem como são utilizados um maior número de conectivos para estabelecer a coesão entre as partes do texto. Mesmo que os elementos linguísticos já estejam na primeira versão, na produção final, a maneira como os parágrafos estão apresentados e sua coerência interna dos conectivos se organizam revelam uma progressão na capacidade geral de articulação do texto.

Quadro 19: Comparação do final das duas versões da resenha crítica de A2

1ª versão da resenha crítica	Produção final da resenha crítica
O livro é de fato extremamente elaborado porque colabora na formação do professor educador no sentido amplo, uma vez que contribui para despertar a criticidade em relação aos currículos escolares, pois uma educação de qualidade que é direito do educando, não tem nada a ver com o que vem sendo estabelecidos nas escolas, um exemplo disso é se trabalhar uma data comemorativa durante um longo período ao invés de se trabalhar os conteúdos científicos, dentro da perspectiva da teoria histórico-crítica apresentada por Duarte essa crítica enquanto a qualidade dos currículos é extremamente fabulosa. Por se tratar de um livro crítico e esclarecedor é recomendado ao público que se identifica com a teoria Vigotskiana. Quando o autor escolheu o nome do livro ele contemplou no quarto capítulo a essência do título que está relacionada a um currículo morto, que se faz incapaz de tornar os alunos pensantes e críticos para a sociedade. O livro tem uma linguagem complexa, exige que o aluno tenha uma base pelo menos na teoria de Vigotski e saiba um pouco da luta de classes, o livro se torna muito complexo pois a linguagem utilizada pelo autor e muito técnica, porque um aluno iniciante dificilmente conseguirá entender a ideia central de imediato sem o intermédio de alguém mais experiente.	O livro é de fato extremamente bem elaborado porque colabora para a formação do professor-educador no sentido amplo, uma vez que contribui para despertar a criticidade em relação aos currículos escolares. <u>Além disso</u> , uma educação de qualidade é direito do educando. Segundo o autor, isso não vem sendo estabelecido nas escolas. Por se tratar de um livro crítico e esclarecedor, é recomendado ao público que se identifica com a teoria Vigotskiana. Um dado curioso sobre a obra é a escolha do título. O autor conta que o definiu quando contemplou no quarto capítulo a ideia de um currículo morto, incapaz de tornar os alunos pensantes e críticos. Apesar de sua importância , é preciso alertar que o livro tem uma linguagem complexa e técnica , exige que o leitor tenha algum conhecimento prévio sobre a teoria de Vigotski e sobre a luta de classes, tornando a leitura árida para o iniciante .

Destacamos que houve um número maior de atividades para trabalhar as questões de textualização e enunciação durante os módulos da SD, referentes à resenha crítica. Acima vemos como na primeira produção havia apenas um grande parágrafo com um amontoado de ideias, revelando claramente a necessidade de uma intervenção sistemática para que houvesse uma ordenação e sequência rítmica, conseguida por meio da pontuação, abertura de mais parágrafos e dos conectivos. Nesta comparação, verificamos nitidamente que o trabalho de intervenção, por meio das atividades da SD, teve uma influência positiva no resultado final da escrita.

Acrescentamos que já na primeira versão A2 manifestou entender o objetivo e função social da resenha crítica ao apontar a quem seria recomendado, ou seja, as representações do mundo objetivo e social, cujas relações estão associadas aos “parâmetros sociossubjetivos” presentes na produção. Mas que na versão final é uma melhora considerável em relação às propriedades linguísticas do gênero.

Tendo em mente que uma resenha crítica tem entre suas funções o papel de indicação da leitura a um público alvo, A2 mostra sua avaliação e também uma ressalva ao leitor dos pré-requisitos necessários para a compreensão da obra. Temos aqui um amadurecimento e também uma apropriação das propriedades do gênero. Nesse caso, podemos dizer que o gênero constituiu de fato um instrumento, capaz de proporcionar a avaliação crítica de uma obra e poder emitir um juízo de valor sobre ela.

Em resumo, nessa segunda versão, A2 consegue realizar uma ampliação dos mecanismos de textualização e de enunciação. Se já na primeira versão da resenha crítica tenha sido possível reconhecer os objetivos do texto, a situação de comunicação e os interlocutores, ou seja, o contexto de produção e, em parte, a infraestrutura do texto, nessa reescrita verificamos que houve uma maior articulação entre os conectivos e a coesão nominal, bem como mais inserção da voz do autor do texto fonte e de modalizadores. Salientamos que, durante as atividades destinadas à resenha crítica, houve um intenso trabalho voltado aos mecanismos de textualização e enunciativos. Acreditamos, portanto, que o maior uso desses mecanismos é fruto justamente da progressão também em direção ao trabalho realizado durante o projeto.

4.4 Análise das produções de A3

4.4.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A3

A produção inicial abaixo é composta por apenas três parágrafos. Ao passar os olhos, notamos várias rasuras e problemas em relação ao uso convencional da letra maiúscula, acentuação (*país, economia*) e segmentação das palavras (*por que*). O leitor tem a impressão de se tratar de um bilhete ou nota escrita para uso pessoal, sem preocupação com a visão de um leitor externo.

Produção Inicial: Aprendiz 3 (A3) - Data 16/08/2017

Tema 4: O voto deve ser obrigatório ou facultativo?

Tema 4 - O voto consciente

Eu acho que o voto deve ser ^{facultativo} ~~obrigatório~~. Pois acho que do jeito de o nosso país, está cheio de políticos corruptos, ~~sem~~ sem pensar na nação, é muito triste, ver como está a nossa saúde, educação, economia, e ainda você ser obrigada a votar.

Todo ano político, fico muito atenta nos horários políticos, propagandas, por que sei que vou ser obrigada a votar, quando acho que escolhi os candidatos certos, não aí começa tudo aquilo que já sabemos, mentiras, corruptos, e tudo isso que vem acontecendo no nosso país.

E assim fica triste ~~na~~ eu ser obrigada a votar.

O voto consciente

Eu acho que o voto deve ser facultativo, Pois acho que do Jeito de o nosso País, está cheio de políticos corruptos, sem pensar na nação, é muito triste ver como esta a nossa saúde, educação economia, e ainda você ser obrigada a votar.

Todo ano político, fico muito atenta nos horários políticos, propagandas, por que sei que vou ser obrigada a votar, quando acho que escolhi os candidatos certos, não aí começa tudo aquilo que Já sabemos que vem acontecendo no nosso país.

E assim fica triste eu ser obrigada a votar.

Pela leitura do texto acima, verificamos que há vários problemas em relação à adequação ao objetivo da proposta, ao destinatário (interlocutor), enfim a toda a situação de comunicação envolvida, pois o leitor da comunidade acadêmica espera a apresentação de argumentos convincentes para que possa aderir à tese do enunciador, bem como um texto escrito dentro dos padrões gramaticais, ou no caso da crônica argumentativa, se houver um desvio da norma, ele precisa ter cunho estilístico, precisa ser criativo para que o leitor perceba o jogo de linguagem.

Consideramos que a produção não é adequada para um aluno de nível superior em relação ao conteúdo temático e nem aos aspectos textuais, tendo em mente o destinatário, o objetivo da produção e o lugar onde circula. Os problemas identificados no texto revelam a dificuldade de mobilizar a **capacidade de ação** de A3.

Em relação à **infraestrutura**, essa produção de A3 não apresenta uma planificação organizada a ponto de fazer com que o leitor seja persuadido. Contudo, o enunciador apresenta uma tese (o voto deve ser facultativo) para evidenciar seu posicionamento. O texto apresenta o seguinte plano global:

- Título: *O voto consciente*;
- Posicionamento do enunciador: *o voto deve ser facultativo* = argumentos (políticos corruptos, sem compromisso com a nação);
- Argumentos: *não há candidatos confiáveis*;
- Conclusão: *a existência da obrigação de votar mesmo sem acreditar nos candidatos*.

Identificamos que há um movimento argumentativo que precisa ser desenvolvido a partir de recursos e de estratégias cuja função é levar o leitor a aderir à tese do enunciador. Nesse sentido, consideramos que há uma “tentativa” de construir uma sequência argumentativa, apesar de pouco desenvolvida e inconsistente por falta de argumentos.

Quanto ao tipo de discurso, encontramos no texto a maior parte de marcas do discurso interativo, implicando o autor, pelo uso da primeira pessoa do singular (*eu acho, acho, fico, sei que vou ser obrigada a vota, escolhi*) e do uso da expressão “*você*”. Também encontramos um marcador dêitico (*aí*). A impressão que temos é a de que estamos diante de um “depoimento” ou de um “desabafo” (*e ainda você ser obrigado a votar*). Por vezes, temos um discurso teórico cujo papel da primeira pessoa do plural se generaliza (*nosso país, nossa saúde*) e também o uso predominante do presente do indicativo (*deve, está*).

Alguns desses elementos linguísticos, como mostrou-nos o MD da crônica argumentativa, podem ser utilizados no gênero, porém como um recurso para criar um efeito de proximidade com leitor. Aqui temos mais a percepção de que há uma dificuldade de conhecimento da convenção linguística.

Julgamos que a aluna já tem alguma noção do que é um texto argumentativo, mas não é o nível de conhecimento esperado. A ausência de recursos argumentativos e de uma estratégia argumentativa demonstra que a falta de conhecimento está associada a uma outra falta: a da leitura sobre os assuntos de modo geral.

Ao depararmos-nos com as produções iniciais, procuramos em alguns módulos da SD sobre a crônica argumentativa, introduzir textos (crônicas diversas) para leituras que não eram trabalhadas em sala de aula, mas comentadas com as alunas a fim de incentivar a leitura por prazer e a obrigatoriedade de realizar atividades. Em outros momentos da SD, foram inseridos gêneros diversificados (reportagens, notícias, artigos de opinião, documentários, trechos de livros teóricos, verbetes entre outros) para ampliar as informações sobre temáticas variadas, haja vista a carência de conhecimento das alunas.

Precisamos mencionar que, em todos os módulos da SD sobre a crônica argumentativa, foram introduzidas informações sobre os autores das crônicas, em forma de atividade (Lya Luft, Moacyr Scliar, Cristóvão Tezza) ou fazíamos uma leitura oral do currículo do(a) autor(a) (Heloisa Seixas), associando o autor a situações como filmes, livros, programas sobre literatura. Em alguns momentos, como no módulo 5, discutimos sobre o fato de alguém não especialista no assunto poder escrever sobre um tema. No caso, a jornalista de formação e escritora por atuação, Heloisa Seixas, escreve uma crônica argumentativa acerca da relevância do pau-brasil para a preservação da Mata Atlântica e da produção de arcos usados para tocar violinos. Nossa ideia era mostrar formas de conseguir informações e transformá-las em argumentos.

Assim, diante dessa produção inicial, vimos que é preciso intervir para ampliar a **capacidade discursiva** de A3.

Nessa produção inicial, A3 emprega com alguma dificuldade os **mecanismos de textualização**. Para coesão nominal, são utilizados os seguintes recursos:

- Repetição (*eu, acho, político, obrigado, votar, país*);
- Expressões sinônimas (*país, nação*);
- Hiperônimos (*político = candidato*);
- Elipse (*φ escolhi, φ acho*);
- Pronome anafórico (*tudo isso, tudo aquilo*).

Dos recursos acima, o mais utilizado é o da repetição. Mencionamos que a repetição é um mecanismo coesivo necessário para estabelecer a coerência do texto. Contudo, em excesso pode deixar o texto circular, redundante, por não acrescentar informações novas, impedito a progressão. Por isso, o emprego de termos repetidos precisa ser feito com parcimônia, para que o conteúdo não se reduza em um “mesmo” infinito (ANTUNES, 2005).

O início das fases é feito a partir de grandes estruturas ou orações (*Eu acho que o voto deve ser facultativo*) e não por conectivos, que, por sua vez, são empregados somente no interior dos parágrafos. Encontramos os seguintes conectivos para indicar explicação (*pois, 1º*

parágrafo, *por que* [*porque*], 2º parágrafo) e conclusão (*assim*, 3º parágrafo). Além desses, podemos identificar dois operadores argumentativos “ainda” (1º parágrafo), e “já” (2º parágrafo), que, nessa produção, servem para reforçar os argumentos em favor da conclusão do produtor textual.

A seleção lexical feita por A3 não demonstra uma grande riqueza vocabular e demonstra que precisa ampliar o uso de seu repertório lexical. Segundo Koch (2002, p.1 54), partindo de uma concepção ducrotiana, a opção por um termo “habitual” pode imprimir “valor de argumento”. Neste caso, a emprego de uma “linguagem cotidiana” pode ajudar o leitor a se identificar com a tese do enunciador. São usados termos como “políticos corruptos”, “sem pensar na nação”, “mentiras, corrupções”, isto é, a imagem é de descrédito de candidatos ao pleito. Porém, as construções pouco elaboradas não colaboram para que a linguagem se torne argumentativa.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, são encontrados poucos usos de modalização:

- *Eu acho* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, mostra a avaliação do autor;
- *O voto deve ser facultativo* (1º parágrafo) = modalização deôntica, mostra a imposição da visão do autor.

Em relação às **voces**, podemos encontrar:

- Autor: *fico muito atenta nos horários políticos...* (2º parágrafo);
- Social: *não aí começa tudo aquilo que já sabemos que vem acontecendo no nosso país.*

A produção inicial de A3 emprega em maior quantidade a voz do autor empírico. Esse é um dos problemas da argumentação desse texto, porque, mesmo que a implicação do autor seja uma das características da crônica argumentativa, a ausência de outras vozes (citações/testemunhos ou de personagens) demonstra justamente a falta de conhecimento para articulá-las como recurso argumentativo.

A pouca utilização ou variação de mecanismos de textualização e enunciativos demonstra que A3 precisa percorrer um longo caminho para o desenvolvimento esperado da **capacidade linguístico-discursiva** tendo em mente que se trata de uma aluna de ensino superior. O conhecimento gramatical não se restringe ao de normas ou de nomenclatura, mas sim ao de uso da língua em situações em que devem ser empregadas as unidades linguísticas para conseguir o efeito de sentido no texto.

De fato, ao produzir um texto, as alunas se depararam com falta de domínio dos elementos linguísticos da língua portuguesa. Concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 116) quando afirmam que a capacidade de utilizar uma sintaxe mais bem estruturada

não está associada a um gênero em especial. Isso decorre de uma apropriação das “regras gerais” de organização das unidades linguísticas e exigem saberes determinados sobre o funcionamento de uma língua. Com base nessas constatações, os módulos da SD referentes à resenha crítica tiveram uma maior concentração de atividades voltadas para os aspectos linguísticos (verbos, conectivos, palavras avaliativas), justamente para que os textos tivessem uma melhora no uso desses elementos.

Em síntese, a produção inicial de A3 não demonstra argumentos de forma a defender uma tese, levando-se em conta o contexto de produção, a infraestrutura, pois não apresenta principalmente um planejamento capaz convencer o leitor. Além disso, apresenta vários problemas em relação à articulação dos mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa.

4.4.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A3

A produção a seguir é composta por seis parágrafos. Mostra uma maior correção em relação aos aspectos formais (grafia, pontuação, concordância, regência entre outros), facilitando, assim, a leitura.

Produção final da crônica argumentativa (reescrita 3): Aprendiz 3 (A3)

Data: 20/10/2017

Tema 4: O voto deve ser obrigatório ou facultativo?

O VOTO CONSCIENTE É O VOTO FACULTATIVO

A obrigatoriedade do voto teve início no Brasil em 1932 e se mantém até hoje, sendo obrigatório para todos os cidadãos alfabetizados, maiores de 18 anos e com menos de 70 anos.

Primeiramente a não compulsoriedade do voto faz com que os eleitos sejam motivados por serem de forma espontânea. A maior parte dos votos brancos e nulos é cidadãos que optam por isso como uma forma de protesto, já que ultimamente não temos candidatos interessados em trabalhar pelo povo.

O voto facultativo é visto como uma forma de liberdade de expressão, pois você atende a uma vontade: vai votar ou não. Isso ocorre em muitos países considerados como democráticos e desenvolvidos. Muitas vezes eu não quis comparecer no local de votação, porém me vi obrigada porque o não comparecimento gera uma necessidade de justificar a ausência, que, se não for feita ou aceita, acarretará em multa e outras penalidades, como o fato de se passar em um concurso e não poder assumir por estar em dívida com a lei eleitoral.

Com o voto obrigatório, boa parte da população que tem escolaridade acompanha a política fica enojada em ter de votar em algum político, enquanto os pobres facilmente votam em massa em quem lhes oferece algum tipo de benefício.

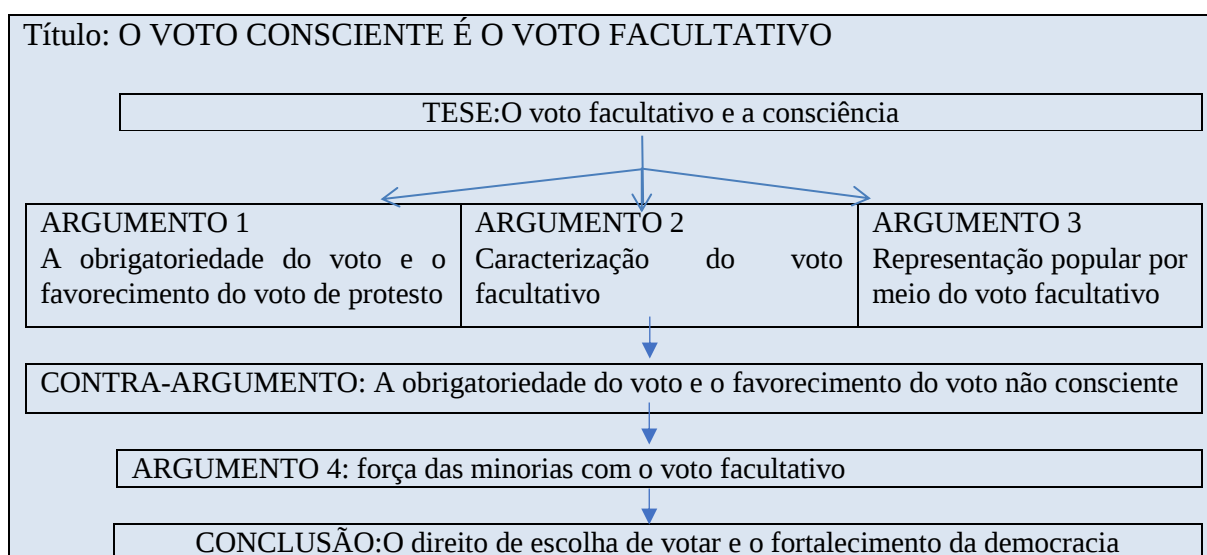
Com o voto facultativo, apenas os eleitores conscientes que creem na ideologia dos partidos iriam votar. Assim, com o direito à escolha de ir ao local de votação, as minorias ganham tendo o governante a obrigação de atender a algumas das demandas sociais. Não há no mundo uma democracia representativa que não faculte o voto.

Confesso que adoraria ficar em casa no dia da eleição, mas o que eu ia adorar mesmo é se todos ficassem em casa e só eu votasse.

Feitas as correções, a produção consegue maior adequação à situação de linguagem, conseqüentemente demonstra ter evoluído em relação à **capacidade de ação**. Nessa produção final, ainda que apresente alguns erros, A3 apresenta sua posição e responde à pergunta proposta. Adequa-se ao destinatário pela organização estrutural, todavia carece ampliar as evidências para que o texto seja adequado à publicação, ou seja, ao ambiente que circulará.

Em relação à **infraestrutura**, identificamos o seguinte plano global:

Figura 21: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A3



Pelo esquema acima, verificamos o uso da sequência argumentativa no texto como um todo e não apenas uma sequência. Nessa versão, também reconhecemos o contra-argumento (*a obrigatoriedade do voto favorece ao voto não consciente*), apesar de ser pouco explorado.

O tipo de discurso predominante é o misto interativo-teórico, marcado pela alternância da implicação do autor, com uso da primeira pessoa (*eu não quis... me vi*) e segunda pessoa do singular (*você*), associado a trechos de terceira pessoa em que o autor não está implicado. O uso do discurso misto promove um movimento de distanciamento e aproximação do enunciador e interlocutor, reforçado pelo jogo de linguagem bastante descontraído no último parágrafo, traço característico do gênero crônica argumentativa. O fato histórico apresentado na introdução

(*obrigatoriedade do voto teve início no Brasil em 1932 e se mantém até hoje*) e o jogo de linguagem no final do texto tornam o texto mais interessante para o leitor.

Em relação às estratégias, predomina a comparação (voto facultativo X voto obrigatório) e os recursos mais utilizados são fatos (*o voto é obrigatório para todo cidadão alfabetizado...*), exemplos e ilustrações (*Com o voto facultativo, apenas os eleitores conscientes que creem na ideologia dos partidos iriam votar*). Porém, faltam outros recursos, como dados numéricos e testemunhos (citação/argumento de autoridade), que poderiam contribuir para uma argumentação mais robusta. Não há no texto, por exemplo, um dado numérico que mostre a quantidade de pessoas que deixou de votar nas últimas eleições ou que votaram em branco/nulo.

Consideramos que houve uma melhora significativa quanto à **capacidade discursiva**, principalmente do ponto de vista da planificação do texto. Contudo, ainda não satisfaz ao que se espera da argumentação de um aluno do nível superior. A ausência de mais recursos argumentativos como dados numéricos e testemunhos é um fator de empobrecimento do texto. As provas objetivas são pistas que servem para despertar o interesse dos possíveis leitores e convencê-los da tomada de posição diante de um tema (PÉCORA, 1999).

Quanto aos **mecanismos de textualização**, nessa versão, a coesão nominal é realizada por:

- Repetição (voto, obrigatório, *eu, acho, político, obrigado, votar, país*);
- Expressões sinônimas (*espontânea/acultativo/vontade, povo/população*);
- Hiperônimos (*político = candidato*);
- Elipse (*ϕ confesso, ϕ adoraria*);
- Pronome anafórico (*isso, lhes*).

Essa produção tem sua ordenação feita a partir dos marcadores organizacionais para indicar as fases da sequência argumentativa (*Primeiramente, Com o voto obrigatório, Com o voto facultativo*). Notamos aqui a forte influência dos modelos de referência da SD e também das próprias atividades que conduziram os alunos a reconhecer e a fazer uso desses marcadores.

Já no interior dos parágrafos são utilizados os seguintes conectivos para indicar causa/explicação (exemplo: *pois*, 3º parágrafo) e ideias contrárias (exemplo: *porém*, 3º parágrafo). Verificamos não só um maior, mas, sobretudo, melhor emprego dos conectivos que promovem a ordenação em diversas partes de um texto.

Quanto à manipulação dos **mecanismos enunciativos**, são encontradas as seguintes modalizações:

- *ultimamente* (2º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade por parte do autor;
- *facilmente* (4º parágrafo) = modalização apreciativa, avaliação do produtor em relação à ilustração criada;
- *confesso que adoraria* (6º parágrafo) = modalização apreciativa, avaliação do produtor em relação à ilustração do futuro caso somente ela fosse à votação.

Foram encontradas nessa versão as seguintes **vozes**:

- voz do autor empírico (*Muitas vezes eu não quis comparecer no local de votação*);
- voz social (*O voto facultativo é visto como uma forma de liberdade de expressão*), atribuída à população brasileira de modo geral;
- voz de personagem: *apenas os eleitores conscientes que creem na ideologia dos partidos iriam votar*.

A seleção dos itens lexicais do agente verbal foi um aspecto que evoluiu positivamente durante as suas produções. Suas escolhas lexicais contribuíram bastante para caracterizar o voto facultativo como melhor que o obrigatório, pois expressões do tipo: *voto consciente, eleitores conscientes, liberdade de expressão, democracia representativa* conduzem o leitor a uma imagem positiva do voto facultativo, enquanto que o voto obrigatório é associado à falta de consciência dos eleitores. Dessa forma, o produtor do texto consegue manipular as palavras em favor de seu posicionamento.

Apesar da falta de alguns elementos para mostrar a junção de ideias ou sua contraposição, da voz de personagem (argumento de autoridade) e de dados numéricos para comprovar sua tese e fortalecer os argumentos, julgamos que comparativamente houve uma progressão significativa quanto à **capacidade linguístico-discursiva** de A3.

Quanto ao gênero, verificamos algo interessante em A3. Por um lado, encontramos em alguns momentos da produção uma certa leveza, uma forma descontraída de demonstrar sua opinião como no último parágrafo, demonstrando ter interiorizado que o gênero pode ter “uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural” (CANDIDO, 1991, p. 5). A coloquialidade foi trabalhada durante o módulo 5 da SD, visando mostrar que o modelo de referência do gênero permite o equilíbrio entre uma linguagem mais sofisticada e o emprego de estruturas mais comuns da linguagem cotidiana. Essa ideia remonta justamente ao que foi trabalhado e visto na crônica argumentativa de Heloisa Seixas, *Madeira Musical*, que foge da

fórmula pronta que indica que a conclusão é composta pela retomada ou reafirmação da tese inicial.

Por outro viés, ainda falta consistência aos recursos argumentativos, demonstrando pouca leitura sobre o conteúdo temático. Retornando à concepção de Schneuwly (2004, p. 28) de que o gênero consiste em um “megainstrumento”, pelo fato de articular vários outros instrumentos (elementos linguísticos e paralinguísticos) para materializar as concepções de seu agente produtor, podemos dizer que existe na produção final de A3 uma ideia de processo e de movimento para ampliação das capacidades de linguagem.

Em síntese, a aluna conseguiu mobilizar alguns recursos linguístico-discursivos, mas ainda falta associar argumentos mais contundentes ao processo de argumentação. A transformação na produção final demonstra que a intervenção por meio da SD contribuiu para o emprego de mais unidades linguísticas da microestrutura do texto, mas existe ainda uma demanda por trabalhos que exijam dessa aluna um engajamento em situações de práticas linguagem.

4.4.3 Análise da Primeira versão da resenha crítica de A3

A produção abaixo está organizada em título da resenha, referência, nome do resenhista e sete parágrafos. O texto apresenta alguns erros referentes à grafia, à acentuação, à concordância e à regência.

1ª versão da Resenha Crítica: Aprendiz 3 (A3) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

NUNES, Rodrigo Lima, VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola**. Curitiba: CRV, 2016.

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO: A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola.

NOME DA ALUNA

NUNES, Rodrigo Lima, VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola**. Curitiba: CRV, 2016.

O livro *A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola* é resultado do encontro de dois pesquisadores. Em introdução e cinco capítulos bem fundamentados os autores abordam o tema. Rodrigo Lima Nunes, Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Licenciado em Educação Física (UNESP/Presidente Prudente) e Irineu A. Tuim com Pós

– Doutorado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano pela University of Bath (Inglaterra 2001/2002), Doutorado em Educação.

O livro tem como proposta defender o jogo numa perspectiva histórico cultural como importante instrumento de atuação no campo educacional infantil. O primeiro capítulo mostra como a atividade do jogo na educação torna – se elemento fundamental, trata – se também de uma atividade social importante no desenvolvimento infantil. A entrada da criança na escola gera um processo de relações sociais. Segundo os autores é um momento de mudanças, pois por meio da brincadeira a criança poderá desenvolver a capacidade de compreender o mundo para estabelecer trocas. Que por sua vez darão à criança a oportunidade de assumir diversos papéis, isto é colocar – se no lugar do outro construindo regras. Os autores consideram que por meio da brincadeira, o professor estará oportunizando a cada criança crescer dentro das suas potencialidades individuais e sociais. As atividades do brincar é da efetivação das ações construídas no processo da atividade de jogar com o outro e possibilitam a construção do conhecimento. Os autores adotam a perspectiva de Vigotsky, para quem a brincadeira deve ser entendida como uma realização da imaginação. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança. O fato, portanto, da presença das regras e da situação imaginária nos jogos não se faz casual na infância, ela se assenta justamente na emancipação em relação aos desejos realizados.

No segundo capítulo, os autores se baseiam em Marx. Nessa visão o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas privações para os trabalhadores. Sobretudo pela riqueza com que se trata o tema alienação dentro das escolas, considerando que é na infância que a criança reconstrói as relações sociais vivenciadas em seu cotidiano a partir dos jogos, no sentido de “viver” experiências do mundo adulto em suas atividades. De acordo com os autores, o professor, ao trabalhar com as crianças, assume a importante tarefa na criação de possibilidades efetivas de desenvolvimento humano na escola. A atividade humanizadora do gênero humano tem se efetivado às custas da maioria dos homens. Essa grande maioria contribui para o desenvolvimento do gênero humano, mas apropriação dessas genericidade pela maioria tem sido cada vez mais infinita. A sociedade capitalista produz possibilidades de desenvolvimento e impede que esses benefícios sejam usufruídos por toda a sociedade. Todo esse processo alienado faz com que o trabalhador se torne mais pobre quanto mais riquezas produz, tornando – se uma mercadoria barata. O trabalhador está sendo desvalorizado e impedido de se apropriar do que produz. A formação da consciência de uma forma fragmentada. Tudo que é produzido pelo homem, fica limitado e é usufruído por só uma parte da sociedade, isto é, aqueles que detêm o capital.

No terceiro capítulo, os autores afirmam que a brincadeira consegue estar acima do seu nível afetivo de desenvolvimento, o que de fato contribui sobremaneira para o seu desenvolvimento e a construção de sua consciência. Sendo assim, essas relações entre o sentido é significado na

brincadeira também se faz enquanto questão, sobretudo para entendermos a formação das consciências a partir das relações sociais.

O quarto capítulo é apresentado o problema da pesquisa e seus objetivos, bem como a metodologia aplicada e os procedimentos idealizados para a obtenção de dados e a forma como o grupo GEIPEE – thc realiza suas intervenções. Os autores levam em consideração os aspectos importantes das atividades do jogo para o desenvolvimento da criança e sua integração com o processo de formação individual como cidadão, como essa relação ocorre levando em consideração o fato das relações sociais capitalistas e o motivo que criam a atividade do brincar.

O quinto capítulo apresenta os dados coletados durante a pesquisa realizada pelo grupo GEIPEE – thc, além de relatos das ações empreendidas e as falas das pessoas que participaram das pesquisas. Foram analisados os dados específicos fruto de intervenções implantadas pelo GEIPEE – thc. O projeto, segundo os autores, tem por objetivo identificar como ocorriam as relações dentro da escola, sobretudo a relação professor – aluno e aluno – aluno. Essas pesquisas foram realizadas em todo o ambiente escola. As observações ocorreram durante os intervalos, aulas regulares, em sala e na quadra de esporte onde o pesquisador acompanhou e registrou as observações feitas. A coleta de dados ocorreu com o professor possibilitando e aplicando atividades pedagógicas realizada com os alunos desde o ensino da matemática, das letras como também na realização de jogos coletivos na quadra de esportes. Durante as atividades identificamos conflitos relacionados a questão de gêneros, como exemplo: “uma menina que é aluna deveria dar a mão para um menino, e esta afirmou que não gostava de segurar a mão de menino”. A intervenção foi feita com o mestre pedindo para que os alunos imitassem a algum comando referente ao papel social ou ação das pessoas. Durante as observações, identificamos o quanto tais situações de alienação evidenciam – se nas brincadeiras de forma geral e especialmente na brincadeira de representação dos papéis sociais.

A obra é indicada a profissionais da área docente e discentes da área de Pedagogia e Educação Física, sendo de linguagem acessível para esses profissionais e contribui para o aperfeiçoamento dos mesmos para o comportamento dos indivíduos durante o jogo e a brincadeira.

De maneira geral, verificamos que essa versão já se apresenta com características da resenha crítica em relação ao **contexto de produção**. O texto apresenta: a descrição e o comentário de outra obra acadêmica lançada nos últimos três anos, as credenciais da autoria e o contexto de surgimento da obra, bem como indica a quem interessaria a obra e avalia suas contribuições. Existe também na produção o emprego de um vocabulário simples, mas condizente com a esfera acadêmica e que remete ao texto fonte.

Mesmo que ainda apresente questões a serem corrigidas para o “refinamento” do texto em aspectos formais, já temos uma produção que cumpre o objetivo do gênero e, a certo ponto,

adequada à situação comunicativa. Nesse sentido, podemos dizer que o enunciador atende ao contexto de produção, mobilizando, assim, **a capacidade de ação**.

Quanto à **infraestrutura**, a planificação do texto está ordenada da seguinte forma: um primeiro parágrafo de apresentação da obra e dos pesquisadores, indicando a formação e instituição de origem. O segundo parágrafo traz uma breve avaliação da obra. A partir do segundo até o sexto parágrafo, temos a descrição do conteúdo da obra. O sétimo parágrafo faz a indicação aos possíveis leitores e uma breve apreciação da obra.

Para construir a organização geral da resenha crítica, A3 faz uso de sequências descritivas (do 2º ao 6º parágrafo) e uma sequência argumentativa, resumida, no início e no final do texto.

O tipo de discurso predominante é o teórico, marcado pela ausência de primeira e de segunda pessoa do singular /plural, ausência de frases declarativas e interrogativas, ausência de dêiticos e emprego da forma passiva: *“Tudo que é produzido pelo homem fica limitado e é usufruído por só uma parte da sociedade...”*.

A partir dessas observações, consideramos que há um potencial em crescimento quanto à **capacidade discursiva**, uma vez que o texto apresenta de maneira geral as propriedades estruturais (planificação, tipo de discurso e sequências) vistos nos modelos de referência do gênero. Contudo, há poucos momentos de apreciação da obra. Por isso, esta aptidão precisa ser desenvolvida.

A forma verbal predominante é o presente do indicativo, característico do discurso teórico. Essa forma verbal garante a ênfase no estatuto corrente do conhecimento e não em uma ação específica dos autores da obra.

A respeito dos **mecanismos de textualização**, a coesão nominal é realizada por:

- repetição: *autores, livro, desenvolvimento, criança, imaginação, escola, trabalhador, brincadeira, atividade, contribui, relações sociais*, entre outras;
- pronome substantivo: da presença = *ela*
- Nominalizações: *brincar = brincadeira, desenvolve r= desenvolvimento*;
- Hiperônimos: *livro= obra, brincadeira= atividade*;
- Expressões sinônimas: *jogos = brincadeira, infância = infantil*;
- Categorização: *“A sociedade capitalista produz possibilidades de desenvolvimento e impede que esses benefícios sejam usufruídos por toda a sociedade. Todo esse processo...”*;

Verificamos acima que há um excesso de repetições que poderiam ser substituídas por elipses e por expressões sinônimas, tornando o texto mais atraente para o leitor. Além disso, o pronome anafórico é empregado de forma inadequada, causando dificuldade de retomada pelo leitor.

Com a finalidade de organizar o texto, A3 faz uso dos marcadores organizacionais (*O primeiro capítulo,... No segundo capítulo,... No terceiro capítulo,...*) para iniciar as sequências descritivas. Também utiliza marcadores para demonstrar fases da pesquisa relatada na obra (*Durante as observações*).

As fases argumentativas são iniciadas por orações inteiras e não por conectivos: “*O livro tem como proposta defender ...*” ou “*A obra é indicada a profissionais da área docente e discentes da área de Pedagogia e Educação Física*”. Apesar de apresentar conexão no interior dos parágrafos para ligar as partes do texto, verificamos que a construção de parágrafos longos e o insuficiente emprego dos conectivos comprometem a coesão entre as partes do texto. Esse aspecto dificulta a leitura, pois não existe uma indicação de explicações, conclusões e confronto de ideias apresentadas pelos autores e pela própria produtora da resenha.

Quanto aos **mecanismos enunciativos** empregados, localizamos as seguintes modalizações:

- *capítulos bem fundamentados* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor empírico da resenha sobre a obra;
- *para quem a brincadeira deve ser entendida* (2º parágrafo) = modalização deôntica, responsabiliza Vigotiski por defender tal ideia;
- *justamente* (2º parágrafo) = modalização lógica, especifica porque as regras são importantes;
- *especialmente...* (6º parágrafo), modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o fato.

O uso escasso de formas de modalização, nessa versão, mostra que falta ainda à aprendiz ampliar a capacidade de responsabilizar-se enunciativamente. A ausência de modalizações apreciativas indica dificuldade em realizar o julgamento sobre a obra, seja pelo conhecimento do conteúdo temático, seja pela apropriação da linguagem.

Em relação à seleção lexical, dois aspectos são destaques: a grande influência do vocabulário empregado na obra original (*consciência na criança, situação imaginária, construção do conhecimento*) e o pouco uso de palavras avaliativas (adjetivos, substantivos e

advérbios) (*bem fundamentados, importante, linguagem acessível, aperfeiçoamento*) para julgar as qualidades, quer sejam positivas, quer sejam negativas, da obra.

Quanto ao uso das vozes, são encontradas:

- Personagem: Vigotiski (2º parágrafo) e Karl Marx;
- Autores da obra: “os autores afirmam que...”.

Nessa versão, não identificamos a voz da resenhista. Pela não implicação da autora da resenha, encontramos as indicações da voz dos autores da obra, com uso do discurso indireto, das aspas, de expressões como: “De acordo com os autores”, “segundo os autores”. Contudo, há certos momentos do texto em que faltam expressões desse tipo para deixar claro qual é a interpretação da produtora da resenha e qual é a afirmação dos autores da obra, como em: “*A atividade humanizadora do gênero humano tem se efetivado às custas da maioria dos homens*”.

Em síntese, nessa primeira versão, ainda encontramos erros referentes aos aspectos formais da língua portuguesa, mas há uma adequação da situação de comunicação. Há uma planificação e o emprego de um tipo de discurso característico ao gênero. Julgamos que é necessário inserir as diferentes vozes por meio da introdução do discurso indireto e mesmo direto e o uso de palavras avaliativas deve ser intensificado.

4.4.4 Análise da produção final da resenha crítica de A3

O texto a seguir está formatado de acordo com as normas da revista para a qual seria encaminhada a resenha crítica em relação ao espaçamento, tipo e tamanho da fonte, nome do resenhista e à referência bibliográfica da obra. Está organizado em 10 parágrafos.

2ª versão da Resenha Crítica: Produção Final: Aprendiz 3 (A3) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola**. Curitiba: CRV, 2016.

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO: A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola.

NOME DA ALUNA

NUNES, Rodrigo Lima; VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim. **A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola**. Curitiba: CRV, 2016.

O livro *A atividade do jogo e suas implicações para o desenvolvimento da consciência da criança na escola* é resultado do encontro de dois pesquisadores. Em uma introdução e cinco capítulos bem fundamentados os autores abordam o tema.

Rodrigo Lima Nunes é Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Licenciado em Educação Física (UNESP/Presidente Prudente) e Irineu A. Tuim é também professor da UNESP/Presidente Prudente, com Pós – Doutorado em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano pela University of Bath. O livro tem como proposta defender o jogo numa perspectiva histórico cultural como importante instrumento de atuação no campo educacional infantil.

O primeiro capítulo mostra como a atividade do jogo na educação torna-se um elemento fundamental, trata-se também de uma atividade social importante para o desenvolvimento infantil. A entrada da criança na escola gera um processo de relações sociais. Segundo os autores, é um momento de mudanças, pois por meio da brincadeira a criança poderá desenvolver a capacidade de compreender o mundo para estabelecer trocas, que por sua vez darão à criança a oportunidade de assumir diversos papéis, isto é, colocar-se no lugar do outro construindo regras.

Ainda no primeiro capítulo, os autores consideram que por meio da brincadeira, o professor estará oportunizando a cada criança crescer dentro das suas potencialidades individuais e sociais. As atividades do brincar efetivam as ações construídas no processo da atividade de jogar com o outro e possibilitam a construção do conhecimento. Os autores adotam a perspectiva de Vigotsky, para quem a brincadeira deve ser entendida como uma realização da imaginação. A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança. O fato, portanto, da presença das regras e da situação imaginária nos jogos não se faz casual na infância, ela se assenta justamente na emancipação em relação aos desejos realizados.

No segundo capítulo, os autores se baseiam em Karl Marx. Nesta visão, o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas privações para os trabalhadores. Sobretudo, pela riqueza com que se trata o tema alienação dentro das escolas, considerando que é na infância que a criança reconstrói as relações sociais vivenciadas em seu cotidiano a partir dos jogos, no sentido de “viver” experiências do mundo adulto em suas atividades. De acordo com os autores, o professor, ao trabalhar com as crianças, assume a importante tarefa na criação de possibilidades efetivas de desenvolvimento humano na escola. A atividade humanizadora do gênero humano tem se efetivado às custas da maioria dos homens, contribuindo para o desenvolvimento do gênero humano.

Nesta parte, Nunes e Viotto Filho mostram que sociedade capitalista produz possibilidades de desenvolvimento e impede que esses benefícios sejam usufruídos por toda a sociedade. Todo esse processo de alienação faz com que o trabalhador se torne mais pobre quanto mais riquezas produz, tornando-se uma “mercadoria barata”. O trabalhador está sendo desvalorizado e impedido de se apropriar do que produz. A formação da consciência ocorre de “uma forma fragmentada”. Tudo que é produzido pelo homem, fica limitado e é usufruído por só uma parte da sociedade, isto é, aqueles que detêm o capital.

No terceiro capítulo, os autores afirmam que a brincadeira consegue estar acima do seu nível afetivo de desenvolvimento, o que de fato contribui sobremaneira para o seu desenvolvimento e a construção de sua consciência. Sendo assim, essas relações entre o sentido e significado na brincadeira também se fazem enquanto questão, sobretudo, para entendermos a formação das consciências a partir das relações sociais.

No quarto capítulo, são apresentados o problema da pesquisa e seus objetivos, bem como a metodologia aplicada e os procedimentos idealizados para a obtenção de dados e a forma como o grupo GEIPEE – thc realiza suas intervenções. Os autores levam em consideração os aspectos importantes das atividades do jogo para o desenvolvimento da criança e sua integração com o processo de formação individual como cidadão, como essa relação ocorre levando em consideração o fato das relações sociais capitalistas e o motivo que criam a atividade do brincar.

O quinto capítulo apresenta os dados coletados durante a pesquisa realizada pelo grupo GEIPEE – thc, além de relatos das ações empreendidas e as falas das pessoas que participaram das pesquisas. Foram analisados os dados específicos fruto de intervenções implantadas pelo GEIPEE – thc. O projeto, segundo os autores, tem por objetivo identificar como ocorriam as relações dentro da escola, sobretudo a relação professor – aluno e aluno – aluno. Essas pesquisas foram realizadas em todo o ambiente escolar. As observações ocorreram durante os intervalos, aulas regulares, em sala e na quadra de esporte onde o pesquisador acompanhou e registrou as observações feitas. A coleta de dados ocorreu com o professor possibilitando e aplicando atividades pedagógicas realizada com os alunos desde o ensino da matemática, das letras como também na realização de jogos coletivos na quadra de esportes. Durante as atividades, foram identificados conflitos relacionados à questão de gêneros, como exemplo: “uma menina que é aluna deveria dar a mão para um menino, e esta afirmou que não gostava de segurar a mão de menino”. A intervenção foi feita com o mestre pedindo para que os alunos imitassem a algum comando referente ao papel social ou ação das pessoas. Durante as observações, foi identificado o quanto tais situações de alienação evidenciam-se nas brincadeiras de forma geral e especialmente na brincadeira de representação dos papéis sociais.

A obra é indicada a docentes e discentes da área de Pedagogia e Educação Física. A linguagem é acessível para esses profissionais e contribui para que eles reconheçam como o jogo e a brincadeira são importantes no desenvolvimento infantil.

Comparada à versão inicial, nessa produção final da resenha crítica, apesar de ainda mostrar algumas falhas, há uma melhora perceptível na organização geral. O texto é apresentado de forma adequada à situação de linguagem, ao interlocutor, ao objetivo proposto (descrever e avaliar uma obra acadêmica) e ao que espera de um acadêmico (um texto organizado em parágrafos e que seja capaz de evidenciar o posicionamento do autor diante da validade de uma obra). Reconhecemos, porém, que essa produção final ainda merece mais uma

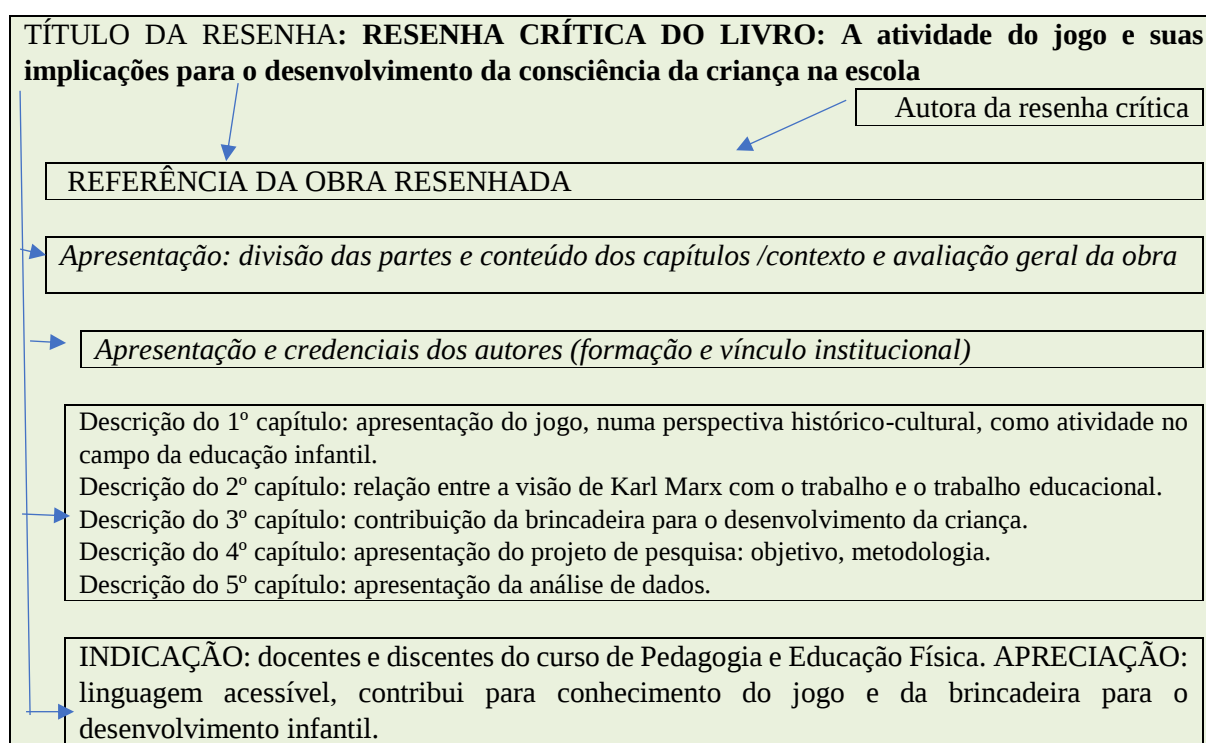
revisão antes de sua publicação. Alguns aspectos precisam ser reavaliados pela produtora, como é caso de: evidenciar posicionamentos dos autores da obra (incluindo expressões como: “de acordo com os autores”, “conforme os autores”, “consoante aos autores” etc.) ; indicar com aspas expressões retiradas da obra; explicar algumas informações vagas (“Em uma introdução e cinco capítulos bem fundamentados os autores abordam o tema”) e ampliar a avaliação sobre a obra.

Consideramos que uma nova revisão não seja uma falta de mérito da A3, mas sim um processo que integra a produção de texto, pois, como já salientamos, um texto deve passar por várias versões antes de ser considerado adequado. Além disso, publicações acadêmicas normalmente passam por pareceristas que, por vezes, recomendam alterações e apontam pontos que não estão suficientemente claros ou que demonstram alguma incoerência.

Embora sejam verificados alguns erros, A3 demonstrou grande evolução em relação à **capacidade de ação**. A autora da resenha apresenta um texto que descreve/resume e avalia uma obra acadêmica publicada nos últimos três anos e trata do conteúdo da obra a partir de um ponto de vista científico.

Quanto à **infraestrutura**, essa produção apresenta uma planificação semelhante à encontrada no modelo de referência da resenha crítica.

Figura 22: Plano global da produção final da resenha crítica de A3



Nessa produção, reconhecemos um número maior de sequências descritivas (do 1º ao 9º parágrafo) do que de sequências argumentativas, dispostas apenas no final da resenha crítica (10º parágrafo).

Quadro 20: Sequência descritiva do 7º parágrafo da produção final da resenha crítica de A3

Fase	Trecho
Ancoragem	No terceiro capítulo,
Aspectualização	os autores afirmam que a brincadeira consegue estar acima do seu nível afetivo de desenvolvimento, o que de fato contribui sobremaneira para o seu desenvolvimento e a construção de sua consciência.
Colocação em relação ou situação	Sendo assim, essas relações entre o sentido e significado na brincadeira também se fazem enquanto questão, sobretudo para entendermos a formação das consciências a partir das relações sociais.

Já a sequência argumentativa resumida pode ser percebida no final da resenha crítica. No início do texto, as palavras avaliativas (adjetivos, advérbios) constituem uma forma de apreciar a obra (“capítulos *bem fundamentados*”, “*importante* instrumento”).

Quadro 21: Sequência argumentativa do 10º parágrafo da produção final da resenha crítica de A3

Fase	Trecho
Tese	[a obra] contribui para que eles reconheçam como o jogo e a brincadeira são importantes para o desenvolvimento infantil.
Argumento 1	linguagem é acessível para esses profissionais
Conclusão	é indicada a docentes e discentes da área de Pedagogia e Educação Física

Cabe afirmarmos que a avaliação da obra pode e merece ser ampliada em uma nova revisão, a fim de demonstrar de forma mais evidente o posicionamento de quem produz a resenha crítica.

Essa versão mantém o predomínio do discurso teórico, marcado pela ausência de: dêiticos, do uso da primeira e da segunda pessoa do singular e do plural e frases interrogativas e exclamativas, bem como o predomínio da forma verbal do presente do indicativo e da terceira pessoa (os autores *afirmam* que...) e emprego da voz passiva (*Tudo que é produzido pelo homem*...).

Em relação ao aspecto estrutural, julgamos que há uma maior mobilização da **capacidade discursiva**, ainda que a crítica seja tímida e precise ser ampliada, principalmente pelo movimento da descrição e crítica (sequências descritivas e argumentativas/ palavras

avaliativas. Essa produção segue os modelos de referência da resenha crítica, resume a obra, aponta o contexto em que é elaborada e apresenta as credenciais da autoria.

Quanto **ao nível da textualização**, a coesão nominal continua sendo realizada por: repetição, pronome substantivo, nominalizações, hiperônimos, expressões sinônimas, conforme vimos na primeira versão da resenha crítica de A3, sendo o recurso da repetição ainda o mais utilizado. Apesar do uso da repetição ser alvo de várias críticas de professores, sem dúvida é uma forma de reiterar um termo ou expressão bastante produtiva.

Nessa produção, não são empregados muitos conectivos. Para organizar o texto, são utilizados os organizadores textuais: *O primeiro capítulo,... No segundo capítulo,... No terceiro capítulo, Durante as atividades, Durante*. Observamos também a forte presença dos termos retirados da obra. Expressões e trechos reproduzidos evidenciam uma relação direta com a obra resenhada.

Em relação aos **mecanismos enunciativos**, A3 faz uso das mesmas modalizações da primeira versão da resenha:

- *capítulos bem fundamentados* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor empírico da resenha sobre a obra;
- *para quem a brincadeira deve ser entendida* (4º parágrafo) = modalização deôntica, responsabiliza Vigotiski por defender tal ideia;
- *justamente* (4º parágrafo) = modalização lógica, especifica porque as regras são importantes;
- *Uma a menina que deveria dar a mão para um menino ...* (9º parágrafo) = modalização deôntica, cria a ideia de obrigatoriedade da regra do jogo;
- *especialmente na brincadeira de representação dos papéis sociais...* (9º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o fato.

São mantidas as vozes de personagem (*o professor assume a importante tarefa*) e dos autores da obra (*Nunes e Viotto Filho mostram que ...*), encontrados já na primeira versão da resenha crítica dessa aluna.

Em relação à polifonia, como dissemos, há o uso das aspas (*“mercadoria barata”*), discurso indireto (*os autores afirma que...*) e foi ampliado o emprego de termos que dão voz aos autores da obra (*segundo os autores, de acordo com os autores*), porém ainda há a ausência de identificação da voz dos autores da obra em algumas partes da obra. Ao se servir do discurso indireto, o produtor da resenha retira de si a responsabilidade pela enunciação e a atribui aos autores da obra.

Quanto à voz dos personagens, são mantidos Vigotski e Karl Marx que funcionam como um argumento de autoridade para o texto. Citar essas personalidades no discurso teórico é uma forma de estabelecer a criação dos conhecimentos (BRONCKART, 1999). Trata-se de um recurso argumentativo muito utilizado no meio acadêmico para indicar a origem das ideias e para dar credibilidade a elas.

De modo amplo, em comparação à produção inicial, identificamos que houve um progresso significativo de A3 quanto ao desenvolvimento da **capacidade linguístico-discursiva**. Ao compararmos as quatro produções aqui avaliadas dessa aluna, é possível reconhecermos que existe um potencial de crescimento em relação aos resultados apresentados.

Em relação ao gênero, já desde a primeira versão avaliamos que existe a incorporação de várias de suas propriedades. Mas, na segunda versão, a inserção de palavras para indicar que as ideias contempladas são dos autores da obra está mais acentuada e demonstra também a incorporação de particularidades da linguagem acadêmica cujas expressões identificadoras de autoria são requisitos obrigatórios na constituição do texto. Na segunda versão, fica evidente, portanto, a assimilação de que é preciso indicar o posicionamento dos autores do texto fonte ao se resenhar uma obra.

Embora seja perceptível o engajamento com a resenha crítica, avaliamos que a aluna ainda apresenta dificuldade para se tecer considerações críticas com maior destaque. Há poucos momentos em que A3 manifesta seu julgamento em relação ao conteúdo e ao modo como a obra é apresentada. Consideramos esse fato compreensível por se tratar de uma aluna em fase de formação (quarto semestre do curso em Pedagogia). Além disso, a questão do julgamento sobre a validade da obra é para os alunos de graduação um ponto de dificuldade, uma vez que envolve não só aquilo que o autor da resenha crítica pensa, mas principalmente seu conhecimento sobre o assunto. Demanda, por sua vez, um conhecimento que vai sendo apropriado pelo aluno ao longo de sua formação, lembrando que as produções foram feitas por alunas ainda na metade do curso de Pedagogia.

Avaliamos também que, apesar do avanço em relação ao uso dos termos que remetem à obra fonte, a produção final da resenha crítica de A3 revela que há ausência de referência em alguns momentos do que é de fato dos autores e o que é da resenhadora/resenhista. Esse aspecto é bastante caro à esfera de circulação acadêmica, cujas exigências pela mediação das vozes são necessárias para demonstrar capacidade de apresentação e de posicionamento diante dos conteúdos.

4.5 Análise das produções de A4

4.5.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A4

A produção inicial abaixo é apresentada em apenas dois parágrafos. Não apresenta muitas rasuras e a letra é legível.

Produção inicial: Aprendiz 4 (A4) - Data 16/08/2017

Tema 5: A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?

Tema 5

O que precisa ser reformado?

Acredito eu que a nova reforma do Ensino Médio não contribuirá muito para a melhoria da Educação Básica Brasileira, pois algumas matérias perdem sua identidade ao serem unidas as outras. Como podemos ter um país pensante, que não seja alienado, se tirarmos a matéria de sociologia, que nos obriga a pensar? Há matérias em que encontrei dificuldades em aprender durante meu período de estudos, porém em outras fui totalmente conquistada. Portanto me pergunto: Cadê o direito de escolha do aluno de encontrar dificuldades e facilidades no currículo escolar?

Outra crítica que me ocorre é o que fazer com o professor que estudou e se dedicou anos a aquilo e ver ser extinto? Simplesmente vão ser mandados embora de seus empregos? Descartados, pois o governo assim decidiu. Mudar o que se vem ocorrendo a anos, somente se fosse para trazer melhorias. Precisa sim, ocorrer uma reforma, porém na educação, dar maior importância para que todos possam ter melhorias em seu intelecto e maior acesso ao ensino superior.

O que precisa ser reformado?

Acredito que a nova reforma do Ensino Médio não contribuirá muito para a melhoria da Educação básica brasileira, pois algumas matérias perdem sua identidade ao serem unidas as outras. Como podemos ter um país pensante, que não seja alienado, se tirarmos a matéria de sociologia, que obriga a pensar? Há matérias em que encontrei dificuldades em aprender durante meu período de estudos, porém em outras fui totalmente conquistada. Portanto me pergunto: Cadê o direito de escolha do aluno de encontrar dificuldades no currículo escolar?

Outra crítica que me ocorre é o que fazer com o professor que estudou e se dedicou anos a aquilo e ver ser extinto? Simplesmente vão ser mandados embora de seus empregos? Descartados, pois o governo assim decidiu. Mudar o que se vem ocorrendo a anos, somente se fosse para trazer melhorias. Precisa sim ocorrer uma reforma, porém na educação, dar maior importância para que todos possam ter melhorias em seu intelecto e maior acesso ao ensino superior.

A produção inicial de A4 parte de uma pergunta no título, mas não desenvolve os argumentos com base em evidências, apenas lança perguntas ao leitor, sem a preocupação de respondê-las.

Com relação aos aspectos de conhecimento linguístico, encontramos vários erros referentes aos aspectos formais. Além disso, localizamos certo descuido com grafia das palavras em relação aos padrões convencionais de segmentação (*encon di ficuldades*) e palavras ou expressões comuns da modalidade oral da língua (*Cadê*). Como mencionamos, esta última não seria um problema se tivesse sido empegada de forma expressiva. Mas aqui não parece o caso, uma vez que seu uso não está adequado ao que se espera de uma produção feita por enunciador cujo papel social é de aluno do ensino superior e nem ao seu interlocutor.

Essas dificuldades em relação ao emprego dos mecanismos linguísticos, não só resultam na dificuldade de entendimento geral do texto, mas também na inserção deste na situação de linguagem pretendida. A esfera acadêmica/escolar exige que o produtor instaure o agir comunicativo em um movimento que envolva as características do mundo físico-objetivo (lugar, dos sujeitos, objetivos envolvidos), do mundo social (organização das atividades) e do mundo sociossubjetivo (apropriação de conhecimentos acumulados pelos sujeitos). A produção inicial de A4 demonstra um distanciamento da situação de linguagem envolvida que prevê um texto com adequação às convenções gramaticais, apresentação de informações/dados verificáveis e associação de ideias a um determinado ponto de vista sobre o tema.

Por isso, de modo geral, não responde ao tema proposto, porque, apesar de apresentar uma tese, não a defende, não a comprova. Consideramos que o texto não cumpre o objetivo da proposta inicial e está adequado à situação de linguagem que está inserido. Nessa produção, verificamos uma grande dificuldade em mobilizar **a capacidade de ação**.

Em relação à **infraestrutura**, verificamos que o texto começa a partir de um título que é composto por uma pergunta (*O que precisa ser reformado?*). Já no primeiro parágrafo, identificamos o posicionamento do produtor do texto, ou seja, uma tese: “a nova reforma do Ensino Médio não contribuirá muito para a melhoria da Educação básica brasileira”. Porém é difícil identificar os argumentos: *matérias serão extintas; o aluno não tem direito de escolha; professores perderão empregos e uma decisão do governo*. A conclusão traz uma ideia contraditória: “a educação precisa ser reformada, mas só se for para melhorar”. De fato, essa ideia é confusa, porque não são apresentados recursos argumentativos que evidenciem que a reforma do Ensino Médio não contribuirá para a melhoria do ensino básico.

Em relação à sequência predominante, identificamos que as fases da sequência argumentativa são utilizadas de modo geral no texto a partir da colocação da tese inicial,

argumentos, conclusão (retomada da tese inicial). Aparentemente a estratégia empregada é a relação pergunta-resposta, evidenciada pelo título da produção. Contudo, poucos recursos são apresentados para responder à questão e ao invés disso são apresentadas novas perguntas.

O tipo de discurso predominante encontrado é o misto interativo-teórico: presença de primeira pessoa do singular (*acredito eu*), de frases interrogativas (*Como podemos ter um país pensante, que não seja alienado, se tirarmos a matéria de sociologia, que obriga a pensar?*), verbo no imperativo (*Precisa sim ser mudado*), bem como uso predominante do presente indicativo (*obriga, podemos, ocorre, perdem*). O pretérito perfeito (*fui*) empregado para apresentar exemplos e o pretérito imperfeito do subjuntivo (*se fosse*) para uma ilustração.

Apesar das frases interrogativas proporem um diálogo com o leitor, ainda falta evidenciar linguisticamente uma aproximação com o emprego de verbos ou pronomes de segunda pessoa, considerando as propriedades da crônica argumentativa. De uma maneira ampla, são apresentados alguns fatos como recursos argumentativos no início do primeiro parágrafo (algumas matérias serão unidas a outras) e no fim do último (o Ensino Médio precisa de reformas), mas sem a devida explicação, uma vez que a autora já começa o texto sem dar ao leitor um esclarecimento sobre quais são as razões que conduzem para a reforma do Ensino Médio no Brasil.

Consideramos que a falta de apresentação dos recursos argumentativos (exemplos, testemunhos, dados numéricos) demonstra a dificuldade de A4 em mobilizar a **capacidade discursiva**.

Para realizar a **textualização**, o produtor emprega a coesão nominal utilizando os seguintes recursos:

- elipse (*país = ϕ que não seja alienado, eu = ϕ fui, professores = ϕ descartados*);
- pronomes substantivos (*aquilo, outras, todos*);
- repetição (*matérias, educação, dificuldades, melhoria, reforma, ocorrer*).

Como o texto é curto, não são feitas muitas reiteraões, sendo este um dos problemas para convencer o leitor. A falta de reiteraões revela a falta de conteúdo da produção.

A conexão é estabelecida tanto por conectivos (*pois, porém, portanto*) que servem para introduzir fases quanto por grandes estruturas, como oraões inteiras. Um exemplo é o início do segundo parágrafo: *Outra crítica que me ocorre é o que...* cuja função é introduzir um argumento.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, encontramos os modalizadores:

- *Acredito que...* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor em relação reforma do Ensino Médio;
- *Como podemos ter um país pensante...?* (1º parágrafo) = modalização deôntica, mostra reponsabilidade de desenvolver o pensamento dos jovens;
- *Totalmente* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, evidencia a avaliação do autor em relação às matérias;
- *Simplesmente* (2º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação do autor em relação à proposta do governo;
- *Somente se fosse* (2º parágrafo) = modalização apreciativa: evidencia o julgamento sobre a reforma e as melhorias;
- *Precisa sim ocorrer uma reforma...* (2º parágrafo) = modalização apreciativa: evidencia o julgamento sobre a reforma e as melhorias.

A seleção lexical se mostra ligada ao cenário da educação, apropriada para desenvolver o conteúdo temático. Contudo, as informações são omitidas, não são esclarecidos os fatos: quais são os pontos centrais da reforma, quais matérias vão ser extintas e como vão se unir a outras matérias. O leitor precisa estar de posse de informações que não se fazem presentes.

Ainda quanto aos mecanismos enunciativos, são encontradas as seguintes vozes no texto:

- Personagem: *o professor que estudou e se dedicou* (2º parágrafo);
- Social: *o governo assim decidiu* (2º parágrafo);
- Autor empírico: *Outra crítica que me ocorre* (2º parágrafo).

Essas vozes revelam a alternância polifônica no texto. De um lado, temos a voz da instituição social (governo) que propõe as mudanças e de outro temos a posição do autor empírico que defende posição contrária. Há ainda uma voz social em que não é nomeada, mas está implícita na voz do autor, no caso do seguinte trecho: “*algumas matérias perdem sua identidade ao serem unidas as outras*”, existe aí uma ideia que vem de uma prescrição, um projeto ou um documento que retira determinadas matérias, contudo este não é citado. Fica “implícita” a existência de um documento, originário de uma instância governamental, como Ministério da Educação, ou seja, de uma instituição social.

De maneira ampla, podemos notar que a mobilização da **capacidade linguístico-discursiva** apresenta um potencial para evolução. Resumindo, julgamos que a noção de organização precisa ser desenvolvida e que há uma potencialidade para ampliar os usos de mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa.

4.5.2 Análise da produção final da crônica argumentativa de A4

Nessa versão final da crônica argumentativa, observamos uma correção maior em relação aos aspectos formais da língua (pontuação, concordância, regência e grafia). Apesar de existirem ainda algumas repetições de termos que poderiam ser evitadas, A4 apresenta uma progressão quanto aos elementos coesivos do texto. Essa produção final é composta por nove parágrafos e, comparando-a com a produção inicial, reconhecemos que há um maior uso de recursos discursivos para promover a organização textual.

Produção final da crônica argumentativa (reescrita 3): Aprendiz 4 (A4)

Data: 20/10/2017

Tema 5: A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?

O QUE PRECISA SER REFORMADO?

O Ensino Médio brasileiro provavelmente passará por mudanças. Mas acredito que essa reforma não contribuirá muito para a melhoria da Educação Básica brasileira, principalmente porque algumas matérias perdem sua identidade ao serem unidas às outras.

As disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia deixarão de ser obrigatórias e acabarão por gerar uma desigualdade no aprendizado. Penso que essas matérias irão fazer falta na grade curricular, pois, ao retirar a Educação Física da grade curricular, por exemplo, como irá ocorrer a “movimentação” dos alunos? Eles irão passar a semana toda “enjaulados” em uma sala de aula, ao invés de poderem extravasar um pouco a ansiedade que é própria do Ensino Médio. Além disso, essa disciplina contribui também para o desenvolvimento de trabalho em equipes. Há ainda a Filosofia e a Sociologia que ajudam a desenvolver as mentes críticas dos jovens.

Nossa sociedade não tem que aceitar essa reforma, já que precisamos de cidadãos que busquem por seus objetivos, que sejam capazes de serem críticos e terem opiniões formadas. Muitos alunos começam a desenvolver ou notar suas capacidades artísticas durante o período escolar nas aulas de Artes.

Recebi essa educação, com todas essas matérias curriculares. Na minha adolescência nunca morri de amores pela Educação Física, sempre me achei incapacitada para desenvolver as atividades propostas, porém isso acabou quando cheguei ao terceiro ano do Ensino Médio e uma professora resolveu formar um time de handebol. Pasmem: Me identifiquei! A dificuldade encontrada com os pés era a minha agilidade com as mãos. Esse fato me beneficiou muito, pois mostrou que eu poderia acreditar mais em mim e me mostrou o quanto eu gostava de ser desafiada, que não era qualquer dificuldade que iria me fazer parar a partir dali. O aluno precisa ter o direito de escolha, de saber aquilo em que irá encontrar dificuldades ou não, necessita ter o direito de se encontrar naquela matéria.

Estão usando como justificativa para realizar as mudanças o fato de que são treze disciplinas atualmente e que o aluno acaba por não ver tudo, e que com essas alterações haverá mais direcionamento, pois serão oferecidas opções curriculares, elas não serão mais impostas. É um caso a ser pensado, pois algo que deveria ter um efeito positivo, pode não ter tal efeito. Ao meu ver, estão tomando decisões sem pensar sobre o que seria importante para a educação no Brasil.

Outra proposta de mudança na nova reforma é o aumento da carga horária. Por que aumentar a carga horária se estão tirando algumas disciplinas? Parece que isso só irá gerar mais tempo ocioso.

Apesar de toda essa discussão, não há propostas para os reais problemas da educação básica, que seriam as questões estruturais, professores mais capacitados, aumento salarial para que o professor possa investir na sua formação humana e com isso atender melhor as necessidades do aluno.

Além disso, há também a redução do número de estudantes que precisa ser compreendida. Em algumas escolas, o período noturno já nem existe mais, isso é ruim, pois demonstra o quanto está defasada a procura pela educação. O Brasil precisa investir mais em educação.

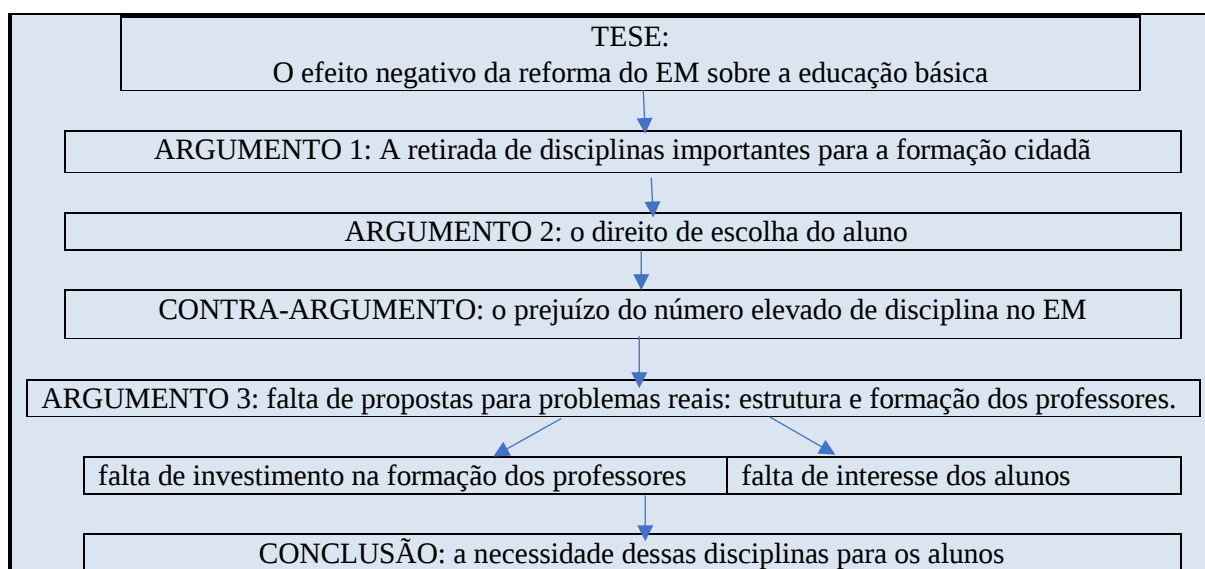
Existe a falta de detalhamento por parte do governo de como e quando essas medidas irão de fato entrar em vigor. Devemos, então, fazer proveito disso e defender sim as disciplinas que foram retiradas, pois sem elas não há a formação completa de um cidadão.

Essa versão está mais adequada à situação da ação de linguagem desejada para um aluno de quarto semestre do ensino superior, visando aos seus interlocutores e aos objetivos propostos. Ainda que pudesse ainda maior riqueza vocabular visando a circulação e os interlocutores da esfera acadêmica, consideramos que houve a mobilização da **capacidade de ação** de A4.

Em relação à **infraestrutura**, a planificação do texto está organizada de forma clara, a partir da estratégia de pergunta-resposta, que se inicia com o título e que vai sendo respondida ao longo da crônica argumentativa.

O movimento do texto deixa evidente a existência de uma sequência argumentativa de modo global: tese, argumento, contra-argumento, argumento e conclusão, conforme vemos a seguir.

Figura 23: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A4



Nessa produção, a produtora estabelece uma relação de bastante proximidade com o leitor a partir da utilização do discurso misto interativo-teórico: uso de frase exclamativa (*Me identifiquei!*) e frases interrogativas, de imperativo (*Pasmem*), da primeira pessoa do singular

(*Recebi essa educação*). Ao mesmo tempo que generaliza suas afirmações com o uso da terceira pessoa e do presente do indicativo, ampliando seus comentários (*O Brasil precisa investir mais em educação*).

Conserva o emprego do presente do indicativo como forma verbal predominante e utiliza o futuro para as possibilidades de acontecimentos previstos (*As disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia deixarão de ser obrigatórias*) e o passado para os exemplos, (...quando chequei ao terceiro ano do Ensino Médio e uma professora resolveu formar um time de handebol.[...] A dificuldade encontrada com os pés era a minha agilidade com as mãos).

Julgamos que, de fato, nessa produção final, A4 conseguiu se apropriar das propriedades do gênero e construiu uma crônica argumentativa, posicionando-se e apresentando argumentos para seu interlocutor. Essa versão mostra o uso, de forma desenvolvida, da sequência argumentativa com a presença de todas as fases, incluindo aí o contra-argumento ou a refutação de um argumento contrário (o número elevado de disciplinas seria o motivo para retirar disciplinas do currículo do EM). Esses argumentos são apresentados por meio da inserção de fatos (*As disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia deixarão de ser obrigatórias*) e de exemplo (*participação em um time de handebol*). Na totalidade do texto, podemos identificar que a estratégia utilizada é a do par pergunta-resposta, feita a partir do título (pergunta) e resposta que o texto procura responder por meio de fatos e exemplos.

Nesse sentido, podemos avaliar a existência de uma grande evolução em relação à **capacidade discursiva** de A4.

A respeito da **textualização**, a coesão nominal é feita a partir de: elipses, repetições, expressões sinônimas, categorizações, pronomes anafóricos. Ressaltamos que nessa última versão são feitos usos de mais substituições por sinônimos.

- elipse: *país = ϕ que não seja alienado, eu = ϕ fui, professores = ϕ descartados*);
- pronome anafórico: *ele, elas*;
- pronome substantivos: *aquilo, outras, todos*;
- repetição: *matérias, educação, dificuldades, melhoria, reforma, ocorrer*;
- Expressões sinônimas: *matérias= disciplinas, precisa =necessita, alunos=estudantes; reforma=mudança, mudanças*;
- Categorização: *Toda essa discussão, mudanças = essas medidas*.

São encontradas duas maneiras para iniciar as fases da sequência argumentativa: grandes estruturas frasais (*Nossa sociedade não tem que aceitar essa reforma*) e conectivos de balizamento: *Mas acredito....* (1º parágrafo): introduz a tese; *Apesar de...* (6º parágrafo):

introduz o segundo argumento; e a expressão *Além disso* (8º parágrafo) introduz mais um argumento.

No interior dos parágrafos, são empregados conectivos para indicar causa/explicação (*porque, pois, já que*) conclusão (*com isso*) e adição de ideias (*além disso*), bem como introduzir ideias contrárias (*porém*, 3º parágrafo). Também encontramos o operador argumentativo *ainda* (2º parágrafo) para indicar, neste caso, que somado ao prejuízo da retirada da Educação Física está o da Sociologia e Filosofia.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, temos o uso de modalização em:

- *provavelmente* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria efeito de verdade em relação à reforma do EM;
- *principalmente* (1º parágrafo) = modalização apreciativa: evidencia o julgamento sobre a reforma;
- *ao invés de poderem extravasar um pouco* (2º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades de trabalho de Educação Física;
- *Sempre me achei* (4º parágrafo) = modalização apreciativa: evidencia o seu próprio pensamento, julgamento sobre a reforma;
- *que eu poderia acreditar mais em mim* (4º parágrafo) = modalização deôntica, mostra as possibilidades de trabalho de Educação Física.
- *Atualmente* (5º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o ensino;
- *que deveria surtir efeito positivo* (5º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta a obrigatoriedade do futuro da reforma;
- *pode não ter tal efeito* (5º parágrafo) = modalização deôntica, mostra que a possibilidade do resultado da reforma não será boa;
- *para que o professor possa investir mais na sua formação humana* (8º parágrafo) = modalização deôntica, mostra que há possibilidade de melhoria se houver investimento no professor;
- *Devemos, então, fazer proveito* (9º parágrafo) = modalização deôntica, mostra responsabilidade de todos em não deixar a reforma ocorrer.

De certo modo, verificamos que houve um maior uso de modalizadores, porém grande parte deles são deônticos e não são apreciativos ou lógicos. O uso da modalização lógica e apreciativa contribui para evidenciar posicionamentos, fortalecendo assim a posição de quem argumenta.

O emprego de termos técnicos, como grade curricular, associado ao de termos do uso coloquial mostra que A4 está se apropriando das propriedades do gênero, resultando na criação de um efeito de confiabilidade (o produtor sabe do que está falando) e ao mesmo tempo se aproxima do leitor, deixando de lado o tecnicismo.

Além das modalizações, outro **mecanismo de enunciação** que destacamos é a inserção das vozes (de):

- Personagem: [...]isso acabou quando cheguei ao terceiro ano do Ensino Médio e uma professora resolveu formar um time de handebol o professor que estudou e se dedicou (4º parágrafo);
- Social: *Estão usando como justificativa para realizar as mudanças o fato de que são treze disciplinas atualmente o governo assim decidiu* (5º parágrafo);
- Autor: Na minha adolescência nunca morri de amores pela Educação Física, sempre me achei incapacitada para desenvolver as atividades propostas[...] (4º parágrafo).

Essas vozes demonstram que a autora é capaz de mobilizar diferentes perspectivas: (narrar um exemplo), implicar grupos (estão = eles = governantes) para responsabilizar ações referentes à mudança que ocorrerá no Ensino Médio.

Pela análise da produção final, verificamos que, gradativamente, A4 ampliou sua capacidade de gerenciamento dos mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa, resultando com isso em um texto de fato mais convincente. Ao compararmos a produção inicial a essa versão, avaliamos que ocorreu maior emprego de elementos linguísticos que garantem a articulação entre as ideias do texto, demonstrando a progressão em relação à mobilização da **capacidade linguístico-discursiva**.

Em relação ao gênero, consideramos que falta um aspecto relativo ao estilo empregado. As análises feitas no MD mostraram que, mesmo quando o conteúdo temático da crônica argumentativa trata de algo polêmico e sério, os autores conseguem imprimir “descontração” e leveza por meio do uso de expressões coloquiais ou pela forma direta de interpelação do leitor.

A produção de A4 não demonstra leveza, o que torna o texto sisudo, como um manifesto, afastando-se da espontaneidade enquanto característica da crônica argumentativa. Nesse caso, verificamos um avanço em relação às capacidades de linguagem, contudo falta ainda se apropriar da capacidade de manifestar-se utilizando um tom mais descontraído para retirar a sisudez do texto.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que o trabalho de prática de leitura e de escrita realizado em sala de aula apontou um caminho que precisa ser continuado por A4 e também

em outras disciplinas. Numa perspectiva vigoskiana, para que o instrumento possa ser mediador do desenvolvimento, é necessário que o meio social proporcione não apenas o contato com este, mas principalmente atividades que forneçam ao indivíduo alicerces para que ele possa construir conceitos e a partir disso se desenvolver.

4.5.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A4

A produção abaixo é composta por nove parágrafos e está adequada às normas de publicação da revista em relação à formatação exigida (tamanho do texto, espaçamento, tipo/tamanho de fonte). Aponta a referência da obra e faz a indicação da autoria.

1ª versão da Resenha Crítica: Aprendiz 4 (A4) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (org.). **A Iniciação Científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro. São Paulo: UNESP, 2015, 157p.

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro.

NOME DA ALUNA

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **A Iniciação Científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro. São Paulo: UNESP, 2015, 157p.

O livro *A Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro* foi organizado por duas pesquisadoras da área de Educação em Química. Em seis capítulos bem fundamentados, Luciana Massi, (doutora em Ensino de Química, pós-doutoranda na Faculdade de Educação da USP), e Salete Linhares de Queiroz, (com experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Química, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, novas tecnologias e estado da arte no ensino de química), desenvolveram o posicionamento quanto aos trabalhos desenvolvidos na Iniciação Científica (IC) no Ensino Superior.

É uma obra coletiva e está organizada em apresentação e seis capítulos. Tem por objetivo fomentar os acadêmicos a iniciarem pesquisas e trabalhos científicos.

A IC apresentada no livro é definida como o desenvolvimento de um projeto de pesquisa feito sob a orientação de um docente da universidade, com o auxílio de bolsa ou não para o estudante. De acordo com apresentação Massi e Queiroz, a IC teve início na década de 1930 com a criação das primeiras universidades brasileiras com a intenção de pesquisas científicas, passando a ser financiada a partir de 1951. Depois disso, houve maior incentivo para os trabalhos e pesquisas universitárias nos projetos de IC. As autoras mostram há uma quantidade pequena de estudantes que se dedicavam a analisar os efeitos da IC para a formação do graduando. Por outro lado, apesar de serem poucos os

trabalhos com essa temática, os resultados são favoráveis, pois permitem afirmar que a IC representa uma experiência de sucesso na formação acadêmica, pessoal e profissional do discente.

No primeiro capítulo, mostram a história da educação e o surgimento das primeiras universidades, pesquisas e quais os órgãos incentivadores. Esse capítulo faz uma referência ao trabalho de Jamile Bridi (que desenvolveu seu mestrado e doutorado sobre IC na Unicamp, produziu várias publicações). A pesquisadora discute o conceito da pesquisa na universidade sob o olhar da IC através de levantamentos históricos sobre o papel da universidade, da ciência e da pesquisa científica no Brasil. A autora compara o ensino superior brasileiro à época de Napoleão, alegando que ele é voltado para o ensino profissionalizante, fazendo assim com que não haja tanto incentivo para as pesquisas universitárias. O ensino brasileiro superior surge no Brasil tarde, e mais tarde ainda as instituições de pesquisa, só acontecendo em 1876 com a criação do Museu Nacional.

No segundo capítulo é analisada detalhadamente a abrangência da IC no âmbito nacional, através de dados do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Massi e Queiroz pesquisaram a evolução do programa e sua inclusão nas universidades brasileiras. No Brasil, a IC tem se desenvolvido basicamente em universidades envolvidas em pesquisas acadêmicas, tendo como um dos principais órgãos estimuladores o CNPq que é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia destinadas ao funcionamento de pesquisas científicas e tecnológicas e a formação de recursos humanos para a pesquisa no país. As autoras apontam que existem outros órgãos, porém o CNPq é o foco de discussão do segundo capítulo devido a abrangência nacional de seu programa como incentivadores das IC e ao fato de se encontrar maior quantidade de dados sobre ele.

No terceiro capítulo Mariana Canaan e Maria Alice Nogueira, relatam sobre o perfil necessário para ser um bolsista, identificando os fatores sociais que influenciam para se obter a bolsa. Nota – se um considerável salto na concessão de bolsas ao longo dos anos, que eram de 1.274 bolsas em 1982, para 28.414 em 2012, em paralelo com esse crescimento vem se aumentando também o número de estudantes que procuram por pesquisas. Porém as autoras apontam que desde a década de 1960 os bens educacionais estão sendo distribuídos de forma desigual entre os grupos sociais, favorecendo as classes mais abastadas com maior acesso cultural. Segundo Canaan e Nogueira alguns pesquisadores desenvolvem estratégias para se ter acesso a esses bens com a intenção de ascensão social ou a manutenção de sua posição de classe. Para se chegar a essa conclusão foram utilizados dados secundários da Comissão Permanente do Vestibular da UFMG, pois os alunos ao se inscreverem no vestibular respondem a questionamentos socioeconômicos. Neste trabalho as autoras adotaram um estudo de corte para analisar as informações de bolsistas e não bolsistas com a intenção de identificar fatores influentes e diferenças entre esses dois grupos. Isso reflete no fato de facilitar com que as classes menos desenvolvidas também tenham acesso a essas bolsas, a partir do apontamento do que facilitaria ter esse benefício.

No quarto capítulo são analisados os elementos e os sujeitos que conseguem experiências de IC, pontuando suas contribuições para a formação dos graduandos e dos pesquisadores. Esse capítulo de autoria de Regina Celi Machado Pires tem como ênfase o papel do orientador envolvido na atividade. A autora acredita que os professores devem incentivar a pesquisa em seus alunos desde a educação básica. Alguns programas de IC foram implantados contemplando o investimento de bolsas para estudantes de graduação. A IC é um instrumento de formação que permite introduzir a pesquisa científica aos universitários mais promissores. O professor muitas vezes sente a necessidade de buscar recursos para suas pesquisas em outros locais fora da Universidade, isso é chamado de “pesquisador empreendedor”. Os professores orientadores têm por objetivo identificar precocemente vocações e acelerar o processo de expansão.

O quinto capítulo traz a temática de direcionamento do olhar para a função pedagógica que a orientação assume no processo de formação dos universitários. Nesse capítulo Vera Beglia identifica o conceito de formação construído no PIBIC através da visão do professor. É necessária a estimulação do professor na realização de pesquisas com a intenção de ampliar as informações relacionadas ao sucesso do estudante na preparação de discentes com maior capacidade crítica e avanço social.

Por fim, no sexto capítulo Rodrigo Castro Cabrero e Maria da Piedade da Costa estudam o encaminhamento para a pós-graduação e usaram como método de pesquisa a análise da trajetória acadêmica no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado dos ingressantes do PIBIC da UFSCar. Chegaram a conclusão de que ao final do percurso surgiram outros caminhos que são apontados pelo escritor além de sugestões para melhor desempenho.

Este livro tem por objetivo contribuir para o aumento do interesse de pesquisadores sobre a IC, além de orientar sobre os órgãos fomentadores de pesquisas e quais os passos para se obter os recursos, além de ser um incentivo para os universitários em se tornar pesquisadores. É escrito com uma linguagem acessível por ser de fácil entendimento. É uma obra válida, pois através de sua leitura é possível adquirir maior conhecimento sobre as melhorias que a pesquisa traz para o currículo do acadêmico.

A produção acima apresenta uma linguagem simples e ao mesmo tempo respeita os modelos de referência do gênero, isto é, é um texto direcionado ao público acadêmico (alunos, professores e pesquisadores), à situação de linguagem envolvida e objetiva demonstrar a validade de uma obra acadêmica para os pares. Porém, o texto necessita de mais uma reescrita antes de submeter à avaliação para a publicação em uma revista acadêmica. Apesar disso, ainda que sejam necessárias reformulações em relação a alguns aspectos formais e ao aprofundamento apreciativo da obra, vemos que A4 mobiliza nesta produção a **capacidade de ação**, pois está adequada ao contexto em que circula.

Quanto à **infraestrutura**, encontramos no primeiro e no segundo parágrafos as apresentações dos autores e da organização da obra. Do terceiro ao nono parágrafo, A4 faz a descrição das partes da coletânea. O último parágrafo consiste no momento de apreciação do resenhista. Portanto, como vimos no MD da resenha, de modo mais evidente percebemos o movimento da argumentação no começo e final do texto e da descrição na maior parte do texto.

O tipo de discurso predominante é o teórico, marcado pelo uso da terceira pessoa, do presente do indicativo e da voz passiva (*É uma obra coletiva e está organizada em apresentação e seis capítulos*). Além disso, a ausência de frases exclamativas e interrogativas, de primeira e de segunda pessoa (singular e plural) indica a não implicação do leitor.

A forma verbal predominante é o presente do indicativo. O pretérito serve apenas para relatar as ações dos autores originais da obra em cada capítulo ou apresentar exemplos (*As autoras [...] desenvolveram o posicionamento quanto aos trabalhos desenvolvidos na Iniciação Científica (IC) no Ensino Superior*).

Apesar de encontrarmos uma breve apreciação, principalmente pelo pouco espaço dado à sequência argumentativa, verificamos que, pela ordenação do texto e pela forma como o conteúdo temático é apresentado, A4 demonstra conhecimento do gênero resenha crítica. Portanto, consideramos que há um desenvolvimento crescente em relação à **capacidade discursiva** da aluna.

Quanto à **textualização**, a coesão nominal é realizada por:

- Hiperônimos: livro = obra, agência = órgão;
- Repetição: capítulos, livro, apresentação, pesquisas, autoras, iniciação científica;
- Elipse: ϕ mostram;
- Expressões sinônimas: autora = pesquisadora, acadêmicos = discente = estudante, pesquisas universitárias = trabalhos científicos = pesquisas acadêmicas, graduandos=alunos, professor = docente;
- Pronome anafórico: ensino superior = ele, CNPq = ele.

Já conexão é realizada por marcadores organizacionais que localizam o leitor (*No primeiro capítulo, No segundo capítulo, No terceiro capítulo*) para introduzir a descrição de cada capítulo da obra resenhada. Já a sequência argumentativa final, último parágrafo do texto, é iniciada por uma estrutura oracional completa (*Este livro tem por objetivo contribuir para...*) e as fases dos argumentos são introduzidos pelos conectivos: *além de orientar...* e *além de ser um incentivo* e a conclusão também é inserida por conectivos (*pois através de sua leitura... / e por fim*).

No interior dos parágrafos, para relacionar as partes, são encontrados vários conectivos para indiciar causa/explicação (*pois, assim*), adição de ideias (*também, além de*) e ideias contrárias (*Por outro lado, porém*). Apesar disso, observamos que os conectivos ainda podem ser mais utilizados para estabelecer articulação entre as partes e com isso haja o estabelecimento da coerência.

Em relação aos **mecanismos enunciativos**, podemos perceber o uso da modalização em:

- *Em seis capítulos bem fundamentados* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação do resenhista sobre a obra;
- *Principalmente* (1º parágrafo) = modalização lógica: cria um efeito de verdade sobre a atuação da autora;
- *Só acontecendo em 1876* (4º parágrafo) = modalização lógica: cria um efeito de verdade sobre o atraso do ensino superior no Brasil;
- *é analisada detalhadamente a abrangência* (5º parágrafo): modalização apreciativa, apresenta a avaliação da resenhista sobre a obra;
- *a IC tem se desenvolvido basicamente em universidades...* (5º parágrafo) = modalização lógica: cria um efeito de verdade sobre a atuação da autora da obra fonte;
- *os professores devem incentivar* (7º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta a obrigatoriedade da ação do professor;
- *Os professores têm por objetivo identificar precocemente vocações* (7º parágrafo) = modalização lógica, cria o efeito de certeza de que se o professor realizar IC a ação irá resultar em formação de pesquisadores;
- *É necessária a estimulação* (8º parágrafo) = modalização deôntica, mostra a obrigatoriedade do professor em relação à IC;
- *é possível adquirir maior conhecimento* (9º parágrafo) = modalização deôntica, mostra a obrigatoriedade do professor em relação à IC.

No tocante às vozes, podemos reconhecer a voz dos autores da obra original. Expressões como: “segundo Canaan e Nogueira” e “de acordo com a apresentação de Massi e Querioz” evidenciam a autoria das ideias. Além disso, também encontramos o uso do discurso indireto (*Mariana Canaan e Maria Alice Nogueira, relatam sobre o perfil necessário para ser um bolsista...*).

Nesta primeira versão da resenha crítica, A4 descreve a atuação dos professores e estudantes pelo relato das pesquisas (*em paralelo com esse crescimento vem se aumentando*

também o número de *estudantes que procuram por pesquisas*) e dos pesquisadores (*alguns pesquisadores desenvolveram estratégias para ter acesso a esses bens*). A polifonia encontrada aqui marca as vozes da resenhista, dos autores da obra e dos sujeitos envolvidos na iniciação à pesquisa (alunos e professores). De forma geral, ao ler o texto, o interlocutor consegue, a partir dessas marcas linguísticas, identificar quem é responsável pelas ações. Contudo, falta, de acordo com característica do gênero resenha crítica, enfatizar a voz do autor da obra fonte em mais momentos do texto.

Consideramos que a **capacidade linguístico-discursiva** está em processo de desenvolvimento. Porém, ainda para atender ao objetivo proposto, são necessárias algumas correções, principalmente em relação ao julgamento da obra e à maneira como as vozes são apresentadas no texto.

Em síntese, há uso de termos e de uma estrutura que colabora para adequação do texto da aluna ao contexto de produção, observada pela organização do plano global do modelo de referência da resenha crítica, mas ainda falta articular de forma mais persuasiva os parágrafos avaliativos, bem como os mecanismos de textualização.

4.5.4 Análise da produção final da resenha crítica de A4

A produção final de A4 está organizada de acordo com as normas de formatação da revista, levando em conta: tamanho e tipo de fonte, espaçamento entre linhas, margens e extensão do texto. Apresenta a referência da obra e a indicação da autoria da resenha, para contextualizar o leitor sobre a obra, como podemos observar abaixo.

2ª versão da Resenha Crítica: Produção Final: Aprendiz 4 (A4)- Realizada fora de sala

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (org.). **A Iniciação Científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro. São Paulo: UNESP, 2015, 157p.

RESENHA CRÍTICA DO LIVRO: A INICIAÇÃO CIENTÍFICA: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro.

NOME DA ALUNA

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares (orgs). **A Iniciação Científica**: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro. São Paulo: UNESP, 2015, 157p.

O livro *A Iniciação Científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade do ensino superior brasileiro* foi organizado por duas pesquisadoras da área de Educação em Química. Em seis capítulos bem fundamentados, Luciana Massi, doutora em Ensino de Química, pós-doutoranda na Faculdade de Educação da USP, e Salete Linhares de Queiroz, doutora em Química e com experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: linguagem, novas tecnologias e estado da arte no ensino de química, a partir de suas experiências, as organizadoras desenvolveram o posicionamento quanto aos trabalhos desenvolvidos na Iniciação Científica (IC) no Ensino Superior.

É uma obra coletiva e está organizada em apresentação e seis capítulos. Tem por objetivo fomentar os acadêmicos a iniciarem pesquisas e trabalhos científicos. No geral, a coletânea contribui para esclarecer o que é a IC e sua relevância para o currículo do acadêmico.

A IC apresentada no livro é definida como o desenvolvimento de um projeto de pesquisa feito sob a orientação de um docente da universidade, com o auxílio de bolsa ou não para o estudante. De acordo com apresentação Massi e Queiroz, a IC teve início na década de 1930 com a criação das primeiras universidades brasileiras com a intenção de pesquisas científicas, passando a ser financiada a partir de 1951. Depois disso, houve maior incentivo para os trabalhos e pesquisas universitárias nos projetos de IC. As autoras mostram que há uma quantidade pequena de estudantes que se dedicaram a analisar os efeitos da IC para a formação do graduando, mas os resultados são favoráveis, pois permitem afirmar que a IC representa uma experiência de sucesso na formação acadêmica, pessoal e profissional do discente.

No primeiro capítulo, Jamile C. A. Bridi mostra a história da educação e o surgimento das primeiras universidades, pesquisas e quais os órgãos incentivadores. Nesse capítulo, a autora faz uma referência a sua pesquisa de mestrado e doutorado sobre IC na Unicamp. A pesquisadora discute o conceito da pesquisa na universidade sob o olhar da IC por meio de levantamento histórico sobre o papel da universidade, da ciência e da pesquisa científica no Brasil. A autora compara ainda o ensino superior brasileiro à época de Napoleão, alegando que ele é voltado para o ensino profissionalizante, fazendo assim com que não haja tanto incentivo para as pesquisas universitárias. O ensino brasileiro superior surge no Brasil tarde, e mais tarde ainda as instituições de pesquisa, só acontecendo em 1876 com a criação do Museu Nacional.

No segundo capítulo, é analisada detalhadamente a abrangência da IC no âmbito nacional, por meio de dados do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Massi e Queiroz pesquisaram a evolução do programa e sua inclusão nas universidades brasileiras. No Brasil, a IC tem se desenvolvido basicamente em universidades envolvidas em pesquisas acadêmicas, tendo como um dos principais órgãos estimuladores o CNPq que é uma agência do Ministério da Ciência e Tecnologia destinada ao funcionamento de pesquisas científicas e tecnológicas e à formação de recursos humanos para a pesquisa no país. As autoras apontam que

existem outros órgãos, porém o CNPq ainda é o foco de discussão do segundo capítulo devido à abrangência nacional de seu programa como incentivadores das IC e ao fato de se encontrar maior quantidade de dados sobre ele.

No terceiro capítulo, Mariana Canaan e Maria Alice Nogueira apresentam o perfil necessário para ser um bolsista, identificando os fatores sociais que influenciam para se obter a bolsa. Nota-se um considerável salto na concessão de bolsas ao longo dos anos, que eram de 1.274 bolsas em 1982, para 28.414 em 2012, em paralelo com esse crescimento vem se aumentando também o número de estudantes que procuram por pesquisas. Porém, as autoras apontam que desde a década de 1960 os bens educacionais estão sendo distribuídos de forma desigual entre os grupos sociais, favorecendo as classes mais abastadas com maior acesso cultural. Segundo Canaan e Nogueira, alguns pesquisadores desenvolvem estratégias para se ter acesso a esses bens com a intenção de ascensão social ou a manutenção de sua posição de classe. Para chegar a essa conclusão, foram utilizados dados secundários da Comissão Permanente do Vestibular da UFMG, pois os alunos ao se inscreverem no vestibular respondem a questionamentos socioeconômicos. Neste trabalho, as autoras adotaram um estudo de corte para analisar as informações de bolsistas e não bolsistas com a intenção de identificar fatores influentes e diferenças entre esses dois grupos. Isso reflete no fato de facilitar com que as classes menos desenvolvidas também tenham acesso a essas bolsas, a partir do apontamento do que facilitaria ter esse benefício.

No quarto capítulo, são analisados os elementos e os sujeitos que conseguem experiências de IC, pontuando suas contribuições para a formação dos graduandos e dos pesquisadores. O capítulo de autoria de Regina Celi Machado Pires tem como ênfase o papel do orientador envolvido na atividade. A autora acredita que os professores devem incentivar a pesquisa em seus alunos desde a educação básica. Segundo ela, alguns programas de IC foram implantados contemplando o investimento de bolsas para estudantes de graduação.

A IC é um instrumento de formação que permite introduzir a pesquisa científica aos universitários mais promissores. Para Pires, o professor muitas vezes sente a necessidade de buscar recursos para suas pesquisas em outros locais fora da universidade, isso é chamado de “pesquisador empreendedor”. Os professores orientadores têm por objetivo identificar precocemente vocações e acelerar o processo de expansão.

O quinto capítulo traz a temática de direcionamento do olhar para a função pedagógica que a orientação assume no processo de formação dos universitários. Nesse capítulo, Vera Beglia identifica o conceito de formação construído no PIBIC através da visão do professor. É necessária a estimulação do professor na realização de pesquisas com a intenção de ampliar as informações relacionadas ao sucesso da preparação de discentes com maior capacidade crítica e avanço social.

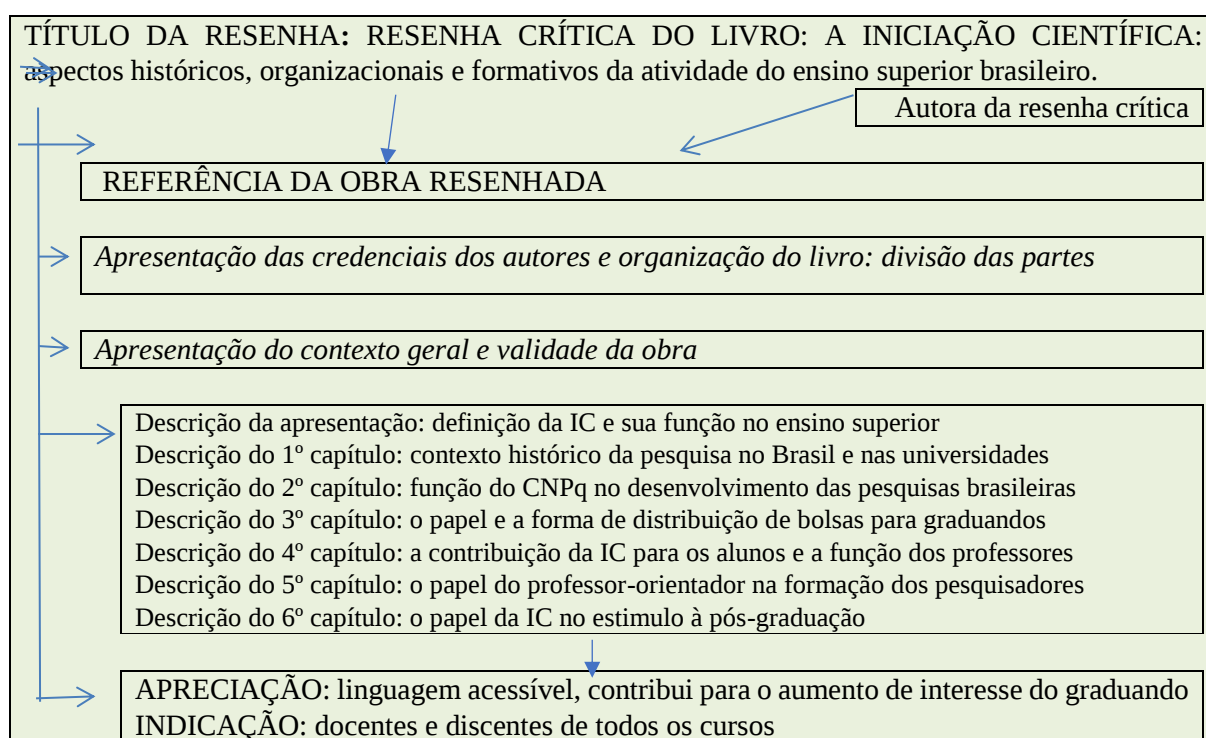
Por fim, no sexto capítulo, Rodrigo Castro Cabrero e Maria da Piedade da Costa estudam o encaminhamento para a pós-graduação e usaram como método de pesquisa a análise da trajetória acadêmica no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado dos ingressantes do PIBIC da UFSCar.

Este livro tem por objetivo contribuir para o aumento do interesse de pesquisadores sobre a IC, bem como de orientar sobre os órgãos fomentadores de pesquisas e quais os passos para se obter os recursos, além de ser um incentivo para os universitários em se tornar pesquisadores. É escrito com uma linguagem acessível e constitui uma obra válida para estudantes de todos os cursos de graduação e professores do ensino superior, pois através de sua leitura é possível adquirir maior conhecimento sobre as melhorias que a pesquisa traz para o currículo do acadêmico.

Essa versão é organizada em 11 parágrafos e de modo geral foi corrigida a maioria dos erros referentes ao uso convencional da língua portuguesa. Em alguns desses parágrafos, encontramos estruturas pouco claras ou de emprego questionável, como em: “*em paralelo com esse crescimento vem se aumentando também o número de estudantes que procuram por pesquisas*” (6º parágrafo).

Em relação à **infraestrutura**, a produção final de A4 mantém o movimento de resumo das partes da obra (do 3º ao 10º parágrafo) e avaliação crítica (1º, 2º e 11º parágrafos). A produção apresenta a seguinte planificação:

Figura 24: Plano global da produção final da resenha crítica de A4



Para resumir as partes da obra, são utilizadas **sequências descritivas**:

Quadro 22: Sequência descritiva do 4º parágrafo da produção final da resenha crítica de A4

Fase	Trecho
Ancoragem	No segundo capítulo,
Aspectualização	Jamile C. A. Bridi mostra a história da educação e o surgimento das primeiras universidades, pesquisas e quais os órgãos incentivadores. Nesse capítulo, a autora faz uma referência a sua pesquisa de mestrado e doutorado sobre IC na Unicamp. A pesquisadora discute o conceito da pesquisa na universidade sob o olhar da IC por meio de levantamento histórico sobre o papel da universidade, da ciência e da pesquisa científica no Brasil.
Colocação em relação ou situação	A autora compara ainda o ensino superior brasileiro à época de Napoleão, alegando que ele é voltado para o ensino profissionalizante, fazendo assim com que não haja tanto incentivo para as pesquisas universitárias.
Reformulação	O ensino brasileiro superior surge no Brasil tarde, e mais tarde ainda as instituições de pesquisa, só acontecendo em 1876 com a criação do Museu Nacional.

A argumentação aparece pelo uso de elementos linguísticos no início da resenha crítica, por meio do uso de expressões avaliativas (adjetivos, advérbios, verbos): “*em seis capítulos bem fundamentados*” e “*a coletânea contribui para esclarecer...*”. Além disso, no final da resenha crítica, identificamos a presença das fases de uma sequência argumentativa:

Quadro 23: Sequência argumentativa do 11º parágrafo da produção final da resenha crítica de A4

Fase	Trecho
Tese	Constitui em uma obra válida
Argumento 1	Contribui para o aumento do interesse de pesquisadores de IC
Argumento 2	Orienta sobre os órgãos fomentadores de pesquisa e formas de obter recursos
Argumento 3	Linguagem acessível aos estudantes
Conclusão	é indicada a docentes e discentes de todas as áreas por mostrar como as pesquisas contribuem para o currículo do acadêmico.

O tipo de discurso predominante encontrado nessa produção final é o **teórico**, marcado pela ausência da primeira e segunda pessoa (singular e plural), ausência de dêiticos, ausência de frases exclamativas e interrogativas.

Quanto à forma verbal, predomina o presente do indicativo (*Mariana Canaan e Maria Alice Nogueira apresentam o perfil necessário para ser um bolsista*), indicando a atemporalidade dos fatos, e há também o emprego da voz passiva (*...é analisada detalhadamente a abrangência da IC no âmbito nacional*), corroborando para evidenciar o discurso teórico

Consideramos que A4 atinge os objetivos propostos no desenvolvimento da **capacidade discursiva**, pois apresenta uma resenha crítica com as propriedades do gênero indicadas pelo modelo de referência. A produção de A4 possibilita ao leitor da resenha crítica compreender a obra sem recorrer ao original e pode a partir dela decidir se realizará a leitura.

A respeito da **textualização**, são mantidos os mesmos mecanismos da primeira versão para realizar a coesão nominal:

- Hiperônimos: livro=obra, agência = órgão;
- Repetição: capítulos, livro, apresentação, pesquisas, autoras, iniciação científica, professor(es);
- Elipse: ϕ mostram : ϕ usaram;
- Expressões sinônimas: autora = pesquisadora, acadêmicos = discente = estudante, pesquisas universitárias = trabalhos científicos = pesquisas acadêmicas, graduandos = alunos, professor = docente;
- Pronome anafórico: ensino superior = ele, CNPq = ele, autora = ela.

Para organizar a resenha crítica, são empregados organizadores textuais, como: *No primeiro capítulo, ... No segundo capítulo, ... No terceiro capítulo*. No interior dos parágrafos, encontramos alguns conectivos que servem para marcar as articulações entre as partes do texto causa/explicação (*pois, assim*), adição de ideias (*bem como, além de*) e ideias contrárias (*mas, porém*) e conclusão (*Por fim*) demarcando a mudança da sequência descritiva para a argumentativa. Consideramos que a ampliação dos conectivos se reflete em uma melhora na articulação das partes do texto.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, não houve acréscimos e nem alterações, são, portanto, mantidos os mesmos modalizadores da versão anterior:

- *Em seis capítulos bem fundamentados* (1º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação do resenhista sobre a obra;
- *Principalmente* (1º parágrafo) = modalização lógica: cria um efeito de verdade sobre a atuação da autora;
- *Só acontecendo em 1876* (4º parágrafo) = modalização lógica: cria um efeito de verdade sobre o atraso do ensino superior no Brasil;
- *é analisada detalhadamente a abrangência* (5º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação da resenhista sobre a obra;
- *a IC tem se desenvolvido basicamente em universidades...*(5º parágrafo) = modalização lógica: cria um efeito de verdade sobre a atuação da autora;

- *os professores devem incentivar* (7º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta a obrigatoriedade da ação do professor;
- *Os professores têm por objetivo identificar precocemente vocações* (8º parágrafo) = modalização lógica, cria o efeito de certeza de que se o professor realizar IC a ação irá resultar em formação de pesquisadores;
- *É necessária a estimulação* (8º parágrafo) = modalização deôntica, mostra a obrigatoriedade do professor em relação à IC;
- *é possível adquirir maior conhecimento* (9º parágrafo) = modalização deôntica, mostra a obrigatoriedade do professor em relação à IC.

A seleção lexical é bastante ligada à obra original. Percebemos a utilização de um vocabulário técnico (*docente, discente, pesquisador, acadêmico, discente, órgãos fomentadores*). Não há emprego de expressões coloquiais, o que confere ao texto um grau de respeitabilidade no espaço acadêmico.

Colabora para demonstrar a posição do autor empírico, o emprego de palavras avaliativas (verbos e substantivos). Numa perspectiva ducrotiana, avaliamos que os verbos têm efeito de “julgamento” sobre o objeto (*fomentar, contribui, esclarecer*), bem como alguns substantivos (*relevância, melhorias, aumento*) e adjetivos (*linguagem acessível, obra válida*) cujo papel é evidenciar a avaliação do locutor.

Como na primeira versão, A4 introduz as vozes dos autores originais da obra por meio de expressões indicadoras, como: *De acordo com a apresentação de Massi e Queiroz, ... Segundo Canaan e Nogueira,... Para Pires,....* Além disso, são utilizadas aspas para marcar expressões utilizadas pela autoria: “*professor empreendedor*”, e o discurso indireto “*as autoras apontam que...*”. Aparecem também outras vozes implícitas, neste caso, como é uma coletânea, as vozes dos autores da obra fonte como a dos “estudantes” e “pesquisadores”. O emprego adequado dos termos e também o uso dos mecanismos de textualização e enunciativos evidenciam que o produtor textual consegue se apropriar das características do gênero. Com isso, avaliamos que ocorreu o desenvolvimento da **capacidade linguístico-discursiva** de A4.

Em relação ao gênero, observamos que A4 faz uso de termos bastante frequentes na esfera acadêmica, bem como formas de introduzir as citações dos autores e termos avaliativos. Compreendemos que tais expressões são responsáveis por demonstrar o julgamento da autora diante do que leu, isto é, a sua capacidade de argumentar, que nesse caso ocorre concomitante à descrição, considerando os limites de críticas na esfera acadêmica e também em relação ao nível dos alunos.

De forma ampla, consideramos que A4 apresenta um progresso significativo em relação à sua escrita. Apesar de na resenha crítica termos uma apreciação bastante “tímida”, o texto atende aos objetivos propostos à situação de ação de linguagem.

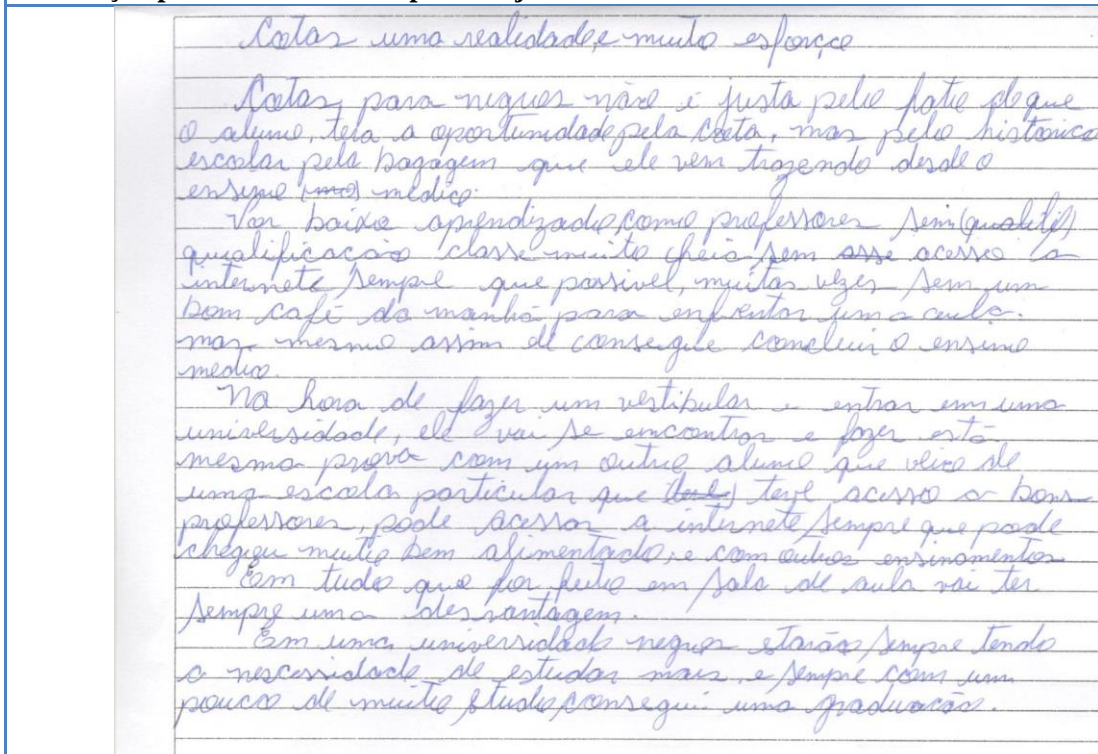
4.6 Análise das produções de A5

4.6.1 Análise da produção inicial da crônica argumentativa de A5

A produção a seguir é composta por cinco parágrafos. Em uma primeira leitura, observamos várias rasuras e alguns erros de ordem formal. Recuperando informações anteriores, lembramos que os aspectos formais da língua não serão discutidos no trabalho, mas foram trabalhados durante os módulos do projeto e também durante as correções e avaliações intermediárias que as alunas entregaram.

Produção inicial: Aprendiz 5 (A5) - Data 16/08/2017

Tema 2: O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?



Cotas uma realidade e muito esforço

Cotas para negros não é justa pelo fato de que o aluno, terá a oportunidade pela cota, mas pelo histórico escolar pela bagagem que ele vem trazendo desde o ensino médio.

Por baixo aprendizado como professores sem qualificação classe muito cheia sem acesso a internet sempre que possível, muitas vezes sem um bom café da manhã para enfrentar uma aula mas mesmo assim ele consegue concluir o ensino medio.

Na hora de fazer vestibular e entrar em uma universidade, ele vai se encontrar e fazer está mesma prova com um outro aluno que veio de uma escola particular que teve acesso a bons professores, pode acessar a internet sempre que pode chegou muito bem alimentado e com outros ensinamentos.

Em tudo que for feito em sala de aula vai ter sempre uma desvantagem.

Em uma universidade negros estarão sempre tendo a necessidade de estudar mais e sempre com um pouco de muito estudo consegui uma graduação.

Nessa produção, não há uma adequação ao objetivo e nem em relação aos interlocutores. Considerando os parâmetros do contexto de produção, estamos diante de um texto produzido em uma situação acadêmica, diante de leitores da comunidade científica, cuja exigência é o convencimento da tese proposta: o direito a cotas raciais em universidades e concursos públicos.

Embora A5 demonstre uma posição diante do tema, verificamos que falta uma apresentação consistente e coerente de argumentos que levem o leitor a entender porque as cotas raciais de vagas constituem ações para promover justiça no Brasil.

Notamos que os períodos não são organizados de modo que o leitor consiga perceber o raciocínio argumentativo empregado, pois as frases soltas revelam que falta articular vários mecanismos a fim de garantir a coerência interna do texto, a começar pelo próprio título. Assim, consideramos que nessa produção **a capacidade de ação** não é mobilizada da forma como se espera de um aluno universitário. Por isso, precisa ser ampliada.

Em relação ao nível da **infraestrutura**, a planificação apresenta: título, apresentação do tema (*as cotas para negros são justas pelo histórico do aluno negro*) e já o contra-argumento (*não pela oportunidade que terá* = vantagem em relação aos outros), argumentos (falta de boas escola, falta de alimentação, falta de acesso à informação) e retomada da tese/conclusão (*o negro sempre estará em desvantagem = precisa estudar mais para conseguir terminar a graduação*). Com esforço, o leitor poderá reconhecer as fases da sequência argumentativa, porém, o texto não apresenta coerência interna para que a enumeração de fatos (professores sem qualificação, falta de acesso à informação, falta de alimentação adequada), desigualdade com aqueles que tiveram melhores condições (acesso à boa escola, internet, boa alimentação). Essas enumerações, dispostas de forma desorganizada no texto, levam à conclusão: o negro “*vai ter sempre uma desvantagem*”. Assim, verificamos o emprego da estratégia de relação causa/consequência. A falta de acesso dos negros a bens materiais e culturais dificultará a realização de “*uma graduação*”.

Observamos que a ausência de recursos argumentativos (dados numéricos, testemunhos, exemplos) para comprovar os fatos apresentados pela autora da crônica argumentativa

compromete a persuasão. As afirmações carecem de comprovação para que o leitor adira ao percurso lógico estabelecido pelo agente verbal.

Pela análise do texto, identificamos as marcas do discurso teórico, como: uso da terceira pessoa nos verbos e nos pronomes, predominância do presente do indicativo, ausência de primeira pessoa do singular e do plural, ausência de dêiticos, ausência de frases interrogativas e exclamativas e ausência de nomes próprios. Não há, portanto, marcas da autoria como um elemento essencial identificado no gênero de referência da crônica argumentativa.

A produção inicial de A5 indica grande dificuldade para ordenar e completar a ideias. Ao observamos o trecho abaixo, vemos que faltam nesse parágrafo palavras (artigos, conectivos) e informações que completem as ideias lançadas pela autora:

Cotas para negros não é justa pelo fato de que o aluno, terá a oportunidade pela cota, mas pelo histórico escolar pela bagagem que ele vem trazendo desde o ensino médio.

Nesse período introdutório da produção, faltam informações sobre o tema (o que são as cotas raciais, o que gerou a necessidade da criação do sistema de cotas e quais as razões que levam a pessoas se posicionarem contra ou a favor). Se todos esses elementos tivessem sido apresentados no período, teríamos uma sequência argumentativa na introdução. Mas sem explicitar tais informações, o texto deixa uma grande lacuna para que o leitor possa compreendê-lo. Consideramos que a **capacidade discursiva** não foi mobilizada de acordo com a necessidade do gênero.

A respeito dos **mecanismos de textualização**, são utilizados poucos organizadores textuais lógicos para marcar as fases da sequência argumentativa. Encontramos apenas no primeiro e segundo parágrafo o conectivo *mas* (1º e 2º parágrafos), para indicar a introdução de uma ideia contrária e para inserir uma nova explicação.

Para realizar a coesão nominal, A5 emprega os seguintes elementos:

- anafóricos: ele (aluno -1º, 2º e 3º parágrafos);
- elipse: em tudo que for feito em sala de aula ϕ vai, muitas vezes ϕ sem um bom café da manhã;
- repetição: aluno, internet, cota (s), ensino médio;
- expressões sinônimas: histórico escolar = bagagem;
- hiperônimo: vestibular = prova;
- nome genérico: Em tudo o que for feito em sala de aula.

Dos mecanismos acima, os mais acionados são os empregos de pronomes anafóricos, de repetições e de elipses. Em alguns momentos, as elipses são omissões de expressões inteiras

o que dificulta o entendimento, como em: “*muitas vezes sem um bom café da manhã para enfrentar uma aula*”, em que o leitor precisa inferir toda uma oração “muitas vezes o aluno vem para a aula sem tomar um bom café da manhã”. Os anafóricos também exigem um esforço maior do leitor para recuperar a expressão “aluno” de um parágrafo para outro, “ele” do segundo parágrafo que recupera “aluno” no primeiro parágrafo.

Quanto aos **mecanismos enunciativos**, encontramos os seguintes modalizadores:

- *professores sem qualificação* (2º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre a qualidade de ensino que os negros recebem;
- *sem acesso a internet sempre que possível* (2º parágrafo) = modalização apreciativa reforçada pela modalização lógica (sempre que possível), apresenta a avaliação sobre a qualidade de ensino que os negros recebem;
- *Sem um bom café da manhã* (2º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre as condições sociais do aluno negro;
- *bons professores* (3º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre a qualidade de ensino que outros alunos recebem;
- *Sempre que pode bem alimentado* (3º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre as condições sociais dos outros alunos;
- *Pode acessar a internete* (3º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta as opções que são ofertadas aos outros alunos;
- *Vai ter sempre uma desvantagem* (4º parágrafo) = modalização lógica, apresenta a avaliação sobre as dificuldades dos negros na escola;
- *Negros estarão sempre tendo a necessidade de estudar mais e sempre com um pouco de muito estudo* (5º parágrafo) = modalização apreciativa, toda a expressão comporta-se como uma avaliação sobre as dificuldades dos negros na universidade. Nesse caso, os advérbios *sempre*, *mais*, *pouco* e *muito* reforçam a extensão do problema do aluno negro.

De modo geral, na produção em análise, a modalização não é realizada de modo a contribuir para demonstrar os argumentos do agente verbal. No último parágrafo, por exemplo, a junção dos advérbios dificulta o entendimento do leitor e não ajuda no processo de persuasão.

Em relação às vozes, faltam a voz do autor e também de autoridade para fortalecer as ideias do texto. A voz social é utilizada com pouca ênfase, assemelhando-se a uma noção geral do senso comum, sem dar crédito a uma entidade ou grupo específico que julga a educação para

o aluno negro como insatisfatória. Isso ocorre no segundo parágrafo, quando há uma menção ao fato de que a escola é ruim: “*Por baixo aprendizado como professores sem qualificação*”.

Precisamos destacar que existe também um emprego por vezes de expressões mais típicas da oralidade (*Na hora de fazer vestibular...*), um léxico bastante simples e, de certa forma, sem uso de expressões típicas da esfera educacional, como por exemplo: *ensino superior, ações afirmativas, ações educativas, má qualidade de ensino* entre outras.

Somamos a isso, uma estrutura sintática fragmentada, como em: “*Na hora de fazer vestibular e entrar em uma universidade, ele vai se encontrar e fazer está mesma prova com um outro aluno que veio de uma escola particular [...]*”. O trecho apresenta vários problemas em relação ao uso de pronomes, verbo em lugar de pronome (*está* = *esta*) e ausência da pontuação adequada (vírgulas). Dessa forma, pelo uso do léxico e de uma estrutura sintática bastante deficitária, A5 não demonstra ser uma especialista na área da educação.

Julgamos, dessa maneira, que A5 não apresenta um desenvolvimento satisfatório da **capacidade linguístico-discursiva**. Na verdade, esta aptidão é a que está mais distante do que é exigido de um aluno do ensino superior, em especial, do curso de Pedagogia.

4.6.2 Análise da Produção Final da crônica argumentativa de A5

A produção final da crônica argumentativa de A5 está organizada em sete parágrafos. Apesar de ainda ser possível identificarmos alguns erros, mostra uma maior correção em relação aos aspectos formais (grafia, pontuação, concordância, regência entre outros), facilitando, assim, a compreensão do texto.

Produção final da crônica argumentativa (reescrita 3): Aprendiz 5 (A5)

Data: 20/10/2017

Tema 2: O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?

UM PAÍS IGUAL PARA TODOS

As universidades públicas brasileiras por muito tempo foram um espaço elitizado e composto de pessoas brancas. Após a constituição de 1988 houve um avanço na democratização do acesso a educação básica, mas não houve uma efetiva democratização no ensino superior. Neste mesmo sentido, até 2003 as universidades públicas possuíam menos de 2,5% de pessoas negras. E por que isso acontecia?

Historicamente a população negra foi inferiorizada no Brasil visto que após o período da escravidão os negros não recebiam suporte nenhum por parte do governo. O país

após assinar a lei Áurea não criou nenhuma forma de realizar a inclusão dos negros na sociedade branca que já estava em desenvolvimento. Portanto, após abolição os negros ocuparam os morros e iniciaram as construções de favelas ou permaneceram nas fazendas na tentativa de conseguir um teto para morar e alimento para a sua sobrevivência.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de alfabetismo entre os negros é de 11,2% contra 5% entre os brancos. Além disso, enquanto 70,7% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão no ensino médio, entre os negros este número cai para 30,5%. É neste cenário de exclusão que surgiram as cotas raciais e sociais na tentativa de suprir uma demanda histórica da população e realizar uma reparação com uma parte da população que já foi escravizada e depois esquecida.

Neste sentido, cabe salientar que essa taxa de evasão escolar está ligada ao fato de juventude negra precisar trabalhar para auxiliar em casa em virtude dos baixos salários recebidos por seus familiares. Os negros recebem remuneração menor e os não negros ocupam cargos e recebem remuneração maior.

Posso utilizar do meu exemplo de dificuldade de ingresso ao ensino superior. Sou uma mulher negra de 42 anos que durante muito tempo não tive a oportunidade de concluir uma graduação. Sou filha de um pai trabalhador rural e mãe dona de casa que sempre apoiou os filhos nos estudos, mas ainda não dava para entrar em uma universidade.

Os salários da nossa família sempre foram baixos e isso nos afastou por anos do sonho de fazer uma graduação. Os vestibulares eram caros impossíveis para aqueles que estudavam em escolas públicas e trabalham em turnos inversos.

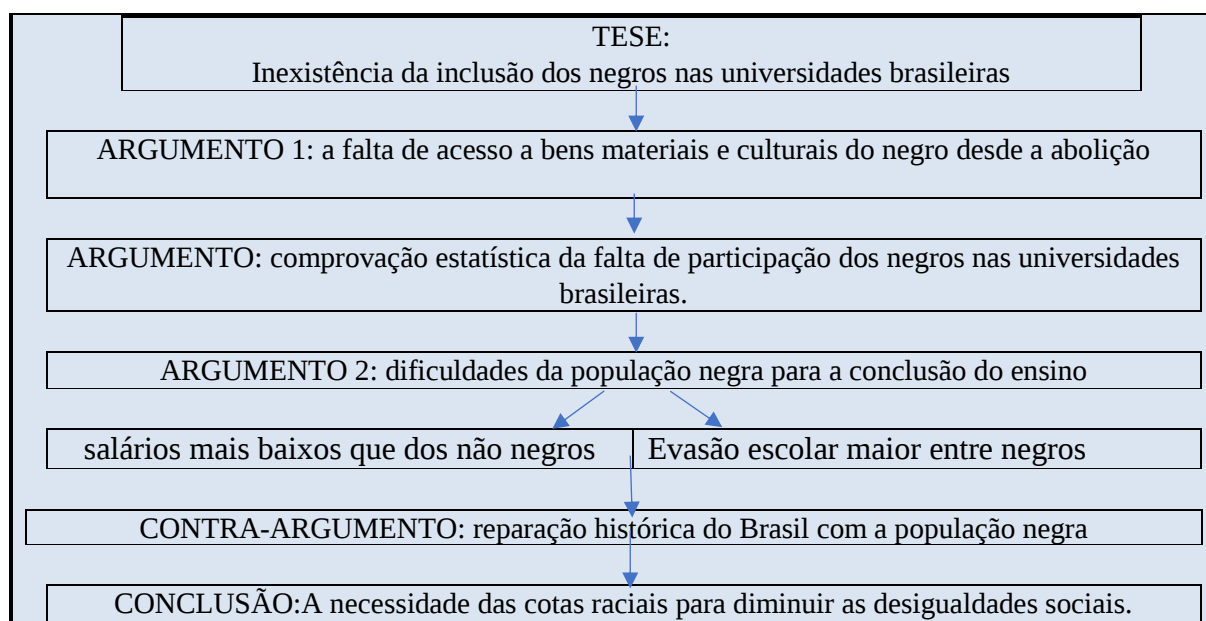
Com a criação das cotas raciais e sociais agarrei a oportunidade de realizar o sonho e me formar pedagoga. É, assim, sob os olhos de uma mulher negra, que viu nas cotas a possibilidade de ingressar no ensino superior e ser a primeira entre todos os irmãos em realizar o sonho universitário: fazer uma graduação, que me coloco favorável às cotas raciais e sociais, visto que elas têm a função em cumprir uma dívida histórica que a sociedade tem com uma parcela da população que é vista e não é lembrada, é tratada como “minorias”, mas é, na verdade, 54% da população brasileira.

A partir das correções e da introdução de evidências, a produção final da crônica argumentativa de A5 passou a ser mais atrativa para o leitor. A organização e a introdução de novas informações tornaram a produção mais adequada à situação da ação de linguagem, ou seja, o fato de ser uma aluna do ensino superior que desenvolve também um texto voltado para esse público. Verificamos que houve no processo de escrita (produção inicial → reescrita 1 → reescrita 2 → produção final) um movimento para atingir o objetivo esperado, levando em conta os interlocutores (enunciador-leitor). Portanto, nessa produção, consideramos que houve a mobilização **da capacidade de ação** de A5.

Em relação à **infraestrutura**, a leitura permite-nos identificar que houve uma grande alteração que começa pelo título (*Um país igual para todos*) e se estende por todas as outras partes do texto. O conteúdo temático está apresentado de forma coerente e coesa durante todo o texto.

Essa produção apresenta um plano global característico aos textos argumentativos, também reconhecido no modelo de referência da crônica argumentativa: discute um tema polêmico e desenvolve as fases da sequência argumentativa: tese, argumento, argumento, contra-argumento e conclusão, conforme vemos no esquema abaixo:

Figura 25: Plano global da produção final da crônica argumentativa de A5



Para desenvolver o texto, a autora utiliza a estratégia argumentativa de pergunta-resposta. A pergunta aparece no final da introdução e os outros parágrafos respondem à pergunta feita no primeiro parágrafo (*E por que isso acontece?*). É interessante observar que A5 faz uso de uma das estratégias argumentativas e também utiliza a pergunta como uma das maneiras de iniciar um texto argumentativo. Esses dois aspectos foram trabalhados em atividades da SD referente à crônica argumentativa, nos módulos referentes à crônica argumentativa.

Nessa produção, são apresentados vários recursos argumentativos, como fatos históricos (*Após a constituição de 1988 houve um avanço na democratização do acesso a educação básica/ após assinar a lei Áurea*) e dados numéricos para comprovar a falta de negros nas universidades brasileiras (*até 2003 as universidades públicas possuíam menos de 2,5% de pessoas negras / 70,7% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão no ensino médio, entre os negros este número cai para 30,5% /, [a população negra] é 54% da população brasileira*). Fatos históricos ajudam a criar o efeito de credibilidade às ideias do produtor do texto e os dados numéricos são muito utilizados por demonstrar com exatidão o tamanho do problema. Também são utilizados exemplos, inclusive dela própria (*Posso utilizar do meu exemplo de*

difficuldade de ingresso ao ensino superior. Sou uma mulher negra de 42 anos que durante muito tempo não tive a oportunidade de concluir uma graduação).

Em relação ao emprego da estratégia argumentativa, das evidências, da forma como o texto foi introduzido e finalizado, consideramos que houve, além de uma pesquisa quanto ao conteúdo temático por parte da autora, uma atenção ao que foi trabalhado em sala de aula nos módulos 3 e 5 durante a SD da crônica argumentativa.

O tipo de discurso que predomina nessa produção final passa a ser o misto **interativo-teórico**. Há no texto o uso da implicação da autora com usos de verbos e pronomes de primeira pessoa tanto do singular quanto do plural (*posso, meu, sou, nossa família, me*) e uso de frase interrogativa. De outro lado, há uso predominante da forma verbal no presente do indicativo e da terceira pessoa ([...] *cabe salientar que...*), como marca do discurso teórico. O emprego do discurso misto cria um efeito de afastamento e aproximação em relação ao tema discutido: se afasta quando quer tratar do problema da falta de oportunidades para os negros de modo geral e se aproxima quando introduz o seu próprio caso a fim de demonstrar que parte da situação que está discutindo. Ou seja, a autora toma parte e se inclui na discussão de forma bastante pessoal.

Avaliamos que há uma grande evolução em relação ao desenvolvimento da **capacidade discursiva**, evidenciada principalmente pelo emprego de recursos argumentativos e também pela organização de modo geral do texto.

Quanto aos **mecanismos de textualização**, a coesão nominal é feita por:

- repetição: negros, universidades públicas, cotas raciais e sociais, democratização, graduação, jovens, remuneração, mulher negra;
- elipse: ϕ posso, ϕ iniciaram, ϕ recebem, ϕ trabalham, aqueles ϕ (alunos) que estudavam;
- expressões sinônimas: pessoas brancas = não negros = sociedade branca = brancos, negros = população negra, salário = remuneração, país = Brasil, teto = casa, após o período da escravidão = após abolição, jovens negros = juventude negra;
- Pronome anafórico: cotas raciais e sociais = elas;
- Categorização: “enquanto 70,7% dos jovens brancos entre 15 e 17 anos estão no ensino médio, entre os negros este número cai para 30,5%” = “É neste cenário de exclusão...”.

O emprego dos mecanismos de textualização imprime ritmo ao texto, permite ao leitor compreender as ideias do texto e coerência do texto. Verificamos que não há conflito de ideias e que há uma sequência lógica garantindo a compreensão do leitor.

Para a conexão, são utilizadas grandes estruturas oracionais, marcadores organizacionais (*Com a criação das cotas raciais e sociais...*) e alguns marcadores de balizamento (*Nesse sentido*, 4º parágrafos). Já no interior dos parágrafos, encontramos conectivos que ajudam a entender a disposição lógica de A5: *portanto* (2º parágrafo), *mas*, (1º e 7º parágrafos) para indicar a inserção de uma ideia contrária; para dar mais um dado estatístico (*além disso*, 3º parágrafo), *assim* (7º parágrafo) introduz uma conclusão e adição de ideias (*então*, 6º parágrafo) e *na verdade* (7º parágrafo) serve de reforço da ideia de que a população não pode ser tratada como minoria.

Em relação aos **mecanismos de responsabilidade enunciativa**, foram empregadas as seguintes modalizações:

- *menos* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o número de negros nas universidades brasileiras;
- *Historicamente* (2º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a situação do negro no Brasil;
- *já* (2º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o que aconteceu com os negros após a abolição no Brasil;
- *já* (3º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a situação histórica dos negros no Brasil;
- *Remuneração menor* (4º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a situação econômica dos negros no Brasil;
- *Remuneração maior* (4º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a diferença entre a renda de brancos e negros no Brasil;
- *Sempre apoiou* (5º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre como os pais agiram com ela e os irmãos;
- *Sempre foram baixos* (5º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre as dificuldades financeiras dos pais da autora.

Nessa versão final, são empregadas palavras que se referem a fatos históricos do Brasil (Lei Áurea, abolição, Constituição de 1988) e também termos mais expressivos como: *espaço elitizado*, *democratização do acesso a educação básica*, *cenário de exclusão*, *demandas históricas*, *dívida histórica* entre outros. A seleção lexical utilizada mostra que a autora

pesquisou e que, no decorrer do processo de escrita e reescrita, foi capaz de melhorar significativamente a qualidade do texto do ponto de vista linguístico, adequando-se à situação de linguagem e ao conteúdo temático apresentado.

A respeito do outro **mecanismo de responsabilidade enunciativa**, nessa produção, foram encontradas as vozes: do autor empírico, de personagens e voz social:

- voz do autor empírico: Sou uma mulher negra de 42 anos... / me coloco favorável às *cotas raciais*...
- voz social: *Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)*,...
- voz de personagem: *meu pai trabalhado rural e minha mãe que sempre me apoiou*...

Nessa versão, a voz social e do autor são fundamentais para reconhecermos o posicionamento da autora diante de um tema tão próximo a ela. Mostra que sua implicação e suas posições resultam da realidade que a autora vive.

De modo geral, podemos perceber que houve um desenvolvimento satisfatório em relação à **capacidade linguístico-discursiva de A5**.

No tocante ao gênero, vemos que a produção de A5 apresenta marcas da linguagem de implicação, apropriando-se das características do gênero de referência. A leveza em relação à forma como o conteúdo temático é apresentado aparece no último parágrafo, conforme destacamos no trecho abaixo:

Com a criação das cotas raciais e sociais agarrei a oportunidade de realizar o sonho e me formar pedagoga. É, assim, sob os olhos de uma mulher negra, que vi nas cotas a possibilidade de ingressar no ensino superior e ser a primeira entre todos os irmãos em realizar o sonho universitário: fazer uma graduação, que me coloco favorável às cotas raciais e sociais...

As expressões “sonho” e “sob os olhos de uma mulher negra” imprimem ao texto um tom de sutileza e, mesmo ao tratar de um assunto bastante polêmico no Brasil, ajudam a identificar o texto como uma crônica argumentativa. Além disso, os fatos históricos e os dados numéricos apresentados transformam as opiniões em argumentos robustos.

Esses expedientes (implicação do autor, sutileza) revelam que A5 conseguiu incorporar, do conjunto de atividades sistematizadas, as propriedades do gênero crônica argumentativa. A5 finaliza o texto e demonstra ter se apropriado das ideias de outrem para empregar em sua produção de forma interessante para o leitor.

Ao realizar uma comparação entre a produção inicial e a produção final da crônica argumentativa, julgamos que houve uma perceptível evolução do texto produzido por A5, com grande desenvolvimento da **capacidade linguístico-discursiva**.

Em suma, de fato, destacamos uma melhora acentuada quanto à organização do plano global do texto e ao emprego de recursos argumentativos (fatos e dados numéricos), principalmente em relação ao emprego do discurso misto interativo-teórico. A implicação de A5 no texto foi fundamental para demonstrar a apropriação ao gênero.

4.6.3 Análise da primeira versão da resenha crítica de A5

Essa produção é composta por sete parágrafos, não há apresentação das partes da obra fonte, não há identificação da autoria e nem a inserção da referência da obra. O texto já é iniciado com o resumo do conteúdo temático da obra.

1ª versão da Resenha Crítica: Produção Final: Aprendiz 5 (A5) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

FRANCISCO, Rosemeire Braga. **Perfil do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2017.80p.

A autora inicia seu livro com a pergunta Ser professor? Que vários universitários acabam exercendo a profissão de professor por diversos motivos salários garantidos, férias prolongadas ou até mesmo por ser um desejo da família poucos jovens se interessam nessa profissão. Quem trabalha demais não tem tempo para pensar em algo diferente pois sua mente fica focada em um só objetivo. Ressalta a cultura ocidental, de modo geral que não nos leva a momentos de reflexão sobre o melhor caminho a ser percorrido e podemos nos tornar infelizes ao escolher certa profissão. Será que já pensou seriamente sobre isso? Ainda bem que existe pessoas que são corajosas e acreditam que a vida é mais que um dia após o outro que não podemos ficar a espera de um milagre. Pessoas se aposentam e ainda vão atrás de seus sonhos estas são as pessoas que encontramos nos corredores da faculdade de cabelinho branco, fazendo aquilo que gosta.

Na página (29) a autora faz mais uma pergunta para nós leitores. Será professor de quê? Pensando em profissional que a princípio, escolhe ser professor que habilidades essa pessoa deveria apresentar assim ela sugere cursos de pedagogia com habilitação para educação infantil, Cursos de Pedagogia com habilitação para Ensino Fundamental I, formação em licenciatura, Português, Química, Física, Matemática entre outras funções. É necessário explicar um pouco mais sobre professores que fazem AEE (Atendimento Educacional Especial) atuam, nas escolas e tem a função de dar suporte ao ensino regular realizando atividades de esforço de aprendizagem em termos especiais, APH (Atendimento Pedagógico Hospitalar) atuam em hospitais e atendem crianças e jovens hospitalizado por longo tempo com alguns exemplos e quantas opção qual o leitor deve seguir. O passo principal é

tomar decisão começando com a eliminação de opções o que você colocara em último plano. As vezes você não se vê trabalhando em hospital é importante pensar sobre isso.

O que dizem os teóricos sobre a formação de um professor. Uma das grandes preocupações da maioria dos teóricos com a formação dos professores é o entendimento deles que, para ser um profissional, eles devem apresentar competências e habilidades. Segundo Gardner (1983) nós todos temos inteligência, assim menciona oito inteligência, Inteligência linguística, Inteligência logico-matemática, Inteligência espacial, Inteligência corporal-cinestesica, Inteligência musical, Inteligência Interpessoal, Inteligência Intrapessoal, Inteligência naturalista,(na pagina (47 e 48) a autora explica cada uma delas. Importante que o professor passe para os seus alunos a paixão pelos livros, por descobertas científicas e em tudo que envolve cultura. Para você convencer alguém a leitura é importante, se você não gosta de ler? Professor que não gosta de estudar não será um bom profissional, são aqueles não irás “mexer” com os alunos e fara todos os anos do mesmo jeito sempre as mesmas coisas. Lembrando também das novas tecnologias e como adaptar a elas. Neste século, a velocidade com que as novas tecnologias avançam é assustador, crianças e jovens já nascem com smartphones nas mãos. Os teóricos que a autora se referiu estão citados nas referencias bibliográficas para que você leia, estude e pense se está no caminho certo.

Quais as especificidades do trabalho pedagógico. A tendência pedagógica atual mostra nos para o uso da internet e das novas tecnologias, com os alunos buscando e trocando informações com os colegas. O curso de pedagogia da uma formação mais geral aos professores desenvolvendo varias áreas como matemática, alfabetização, letramento etc. É necessário ser paciente e disposto a lidar com o pré-adolescente e adolescente que são bastante peculiares em termos de comportamento, bem característico da idade. Importante o profissional saber dialogar, respeitar, suas ideias, criando vínculos afetivos com os alunos, trabalhar com os adolescentes não é fácil, eles já emitem opiniões e são críticos severos. A especialização desses profissionais poderá se dar em língua brasileira de sinais (libras) caso de virem a atender alunos com deficiência auditiva e em Braile a escritas dos deficientes visuais.

Como será o professor do futuro? Estamos passando por mudanças mundiais e tecnológicas onde até mesmo lentamente, a educação vem acompanhando, mudança na educação não acontece da noite para o dia, quando o professor fala e os alunos ouvem já não esta sendo aceito pelos próprios alunos.

Independente do fato de o ensino ser presencial ou até a distancia o professor do futuro deve ter intenção de desenvolver um trabalho pedagógico no qual quem é o principal é o aluno que pode evoluir de acordo com suas possibilidades receberão todo o apoio de um profissional da educação habilidade para isso. As escolas ainda será sempre importante para todas as crianças, jovens e adultos que precisam desse espaço social para aprender e dar um grande passo para sua socialização, com os professores sempre sendo mediador desse processo.

É um livro de poucas paginas com a finalidade de dar dicas e ver no que realmente o leitor ou o acadêmico, veja se esta no caminho certo na profissão de professor, por ser uma área ampla e com grandes desafios em todos os capítulos que a autora abordou ela foi cuidadosa em explicar cada uma delas com isso o autor não terá duvidas em sua carreira profissional. Com o objetivo de desafiar o professor a estudar cada vez mais sobre as características dessa profissão e pense no quanto deseja trilhar este caminho.

Nome da aluna

O texto acima já demonstra uma tentativa de A5 em desenvolver uma resenha crítica. Contudo, tendo em mente os parâmetros contextuais da produção, consideramos que ele não está adequado à situação de comunicação em que foi produzido. Em primeiro lugar, o MD mostra que alguns itens são fundamentais no início da resenha crítica, como um título próprio ou um título que relacione a obra ao texto que se segue, a referência bibliográfica e as credenciais dos autores da obra resenhada. A5 começa seu texto sem fazer menção ao título da obra. Depois disso, são descritas e avaliadas as partes da obra, (com indicação: *No primeiro capítulo,.... Na segunda parte,...*). Nessa primeira versão da resenha crítica, A5 faz uso das páginas para se referir ao texto, sem apresentar ao leitor como a obra está organizada como um todo (*na pagina (47 e 48)*). A falta desses elementos faz com que o leitor não consiga ter a dimensão organizacional da obra e nem da relevância de sua autora.

Somamos a isso uma dificuldade da autora da resenha para resumir pontos centrais de cada parte da obra para que o leitor tenha uma noção da composição geral desta, indicando as partes integrantes.

Além disso, há incorporação de elementos da oralidade, como se os interlocutores estivessem tomando parte de uma conversa informal (*Pessoas se aposentam e ainda vão atrás de seus sonhos estas são as pessoas que encontramos nos corredores da faculdade de cabelinho branco, fazendo aquilo que gosta*). A resenha crítica demanda formalidade e um vocabulário bastante acadêmico, com maior precisão no emprego de termos e maior correção de linguagem quanto aos aspectos normativos da língua portuguesa.

Assim sendo, pela análise da primeira versão da resenha crítica de A5, consideramos que há falta de adequação ao destinatário, ao objetivo de uma resenha crítica e à esfera em que o gênero normalmente circula. Portanto, a produção não está mobilizando de forma satisfatória **a capacidade de ação**.

Quanto à **infraestrutura do texto**, A5 não faz menção à referência bibliográfica e nem à autoria, bem como não comenta as partes iniciais da obra (apresentação e introdução),

passando direto para as outras seções. Verificamos que é utilizada uma estrutura de resumo que se assemelha ao que a autora da obra propõe ao nomear as partes do texto, ou seja, por meio de questões, como ocorre no primeiro parágrafo quando A5 inicia seu texto: “A autora inicia seu livro com a pergunta *Ser professor?*”, referindo-se à primeira seção do livro (*Ser professor, eu?*). Porém, essa informação não é dada ao leitor, uma vez que A5 não mostra como a obra está organizada. Desse modo, cada parágrafo resume uma parte do livro resenhado, mas o leitor que não tem acesso ao original não saberá disso. Com isso, identificamos o seguinte plano global:

- 1º parágrafo: resume/descreve a seção *Ser professor, eu?*;
- 2º parágrafo: resume/descreve a seção *Serei professor de quê?*;
- 3º parágrafo: resume/descreve a seção *O que dizem os teóricos sobre a formação de um professor?*;
- 4º parágrafo: resume/descreve a seção *Quais são as especificidades do trabalho pedagógico?*;
- 5º parágrafo: resume/descreve a seção *Como será o professor do futuro?*;
- 6º parágrafo: resume/descreve a seção *Finalizando*;
- 7º parágrafo: aprecia a obra;
- Indica a autoria da resenha.

Apesar de não comunicar ao leitor sobre a disposição das partes da obra, A5 faz uma síntese dessas partes. Nesse sentido, a sequência predominante é a descritiva, seguindo as seguintes fases: *ancoragem, aspectualização ou colocação em relação ou situação e reformulação* em vários parágrafos.

Apenas no último parágrafo, é possível encontrar uma avaliação da obra, mas não há uma sequência argumentativa. Existe de fato uma explicação, com algumas palavras que evidenciam o julgamento da resenhista:

É um livro de poucas páginas com a finalidade de dar dicas e ver no que realmente o leitor ou o acadêmico, veja se esta no caminho certo na profissão de professor, por ser uma área ampla e com grandes desafios em todos os capítulos que a autora abordou ela foi cuidadosa em explicar cada uma delas com isso o autor não terá dúvidas em sua carreira profissional. Com o objetivo de desafiar o professor a estudar cada vez mais sobre as características dessa profissão e pense no quanto deseja trilhar este caminho.

Um aspecto que precisa ser ressaltado é o uso do discurso misto interativo-teórico. Em vários momentos do texto, A5 utiliza propriedades do discurso interativo, pois faz uso da primeira pessoa do plural, incluindo-se na discussão, como em: “*Como será o professor do futuro? Estamos passando por mudanças mundiais e tecnológicas onde até mesmo lentamente*” e “*Na página (29) a autora faz mais uma pergunta para nós leitores.*”. A5 também utiliza uma

marca de segunda pessoa em: “*Para você convencer alguém a leitura é importante, se você não gosta de ler?*” e ainda a frase interrogativa, como se estivesse se dirigindo ao leitor. No modelo de referência, as interrogações raramente são colocadas de forma direta no texto, é utilizado o discurso indireto para indicar que o autor da obra está fazendo uma indagação ao leitor.

O discurso teórico também é empregado pelo uso do presente do indicativo na terceira pessoa, uso de frases declarativas, como em: “*Uma das grandes preocupações da maioria dos teóricos com a formação dos professores é o entendimento deles que, para ser um profissional, eles devem apresentar competências e habilidades*”. Há ausência de dêiticos e de nomes próprios, isto é, há uma relação de independência da agentividade em relação ao produtor da resenha (*a maioria dos teóricos*), nos termos de Bronckart (1999).

Embora tenhamos nessa produção algumas características do modelo de referência da resenha crítica, o uso do discurso misto, a falta de sinalização quanto à organização do livro e a falta da própria sistematização quanto à apreciação da obra nos impedem de considerar que há uma mobilização satisfatória quanto à **capacidade discursiva** nessa produção de A5.

Quanto **aos mecanismos de textualização**, a coesão nominal é realizada por meio de:

- Hiperônimo: professor = profissional, ler = estudar;
- Repetição: autora, professor, profissão, profissional, habilidade(s), leitor(es), pedagogia, pessoa, inteligência, leitura, estudar, jovens, alunos, tecnologia, caminho;
- Elipse: ϕ são críticos severos;
- Expressões sinônimas: jovens = adolescentes, universitários = jovens;
- Pronome anafórico: autora = ela, professores = eles, adolescentes = eles, professores que não gostam de estudar = aqueles que não irão se mexer, novas tecnologias = elas.

As repetições foram constantes durante a primeira versão da resenha crítica. Como mencionamos, esse tipo de coesão é bastante utilizado em resenhas, contudo, o excesso pode ser um ponto negativo do texto. Pode ser na verdade uma falta de conhecimento vocabular do agente verbal. Nesse caso, é necessário que as intervenções pedagógicas possam contribuir para que a aluna supere esta dificuldade ao estabelecer as ligações entre as unidades linguísticas de seu texto, fazendo uso de mais expedientes de coesão nominal.

A conexão do início dos parágrafos é feita pela nomeação dos capítulos “O que dizem os teóricos sobre a formação de um professor”. Mesmo sem anunciar ao leitor que este é o título da seção no texto original, A5 faz uso dessa estratégia para iniciar os parágrafos, apenas nos

dois últimos parágrafos emprega outra estrutura, como uma oração inteira (*É um livro de poucas páginas com a finalidade de...*). No interior dos parágrafos, emprega conectivos como: para indicar causa/explicação (*pois*, 1º parágrafo/ *assim*, 2º parágrafo); adicionar ideias (*também*, 3º parágrafo/*ou até*, 1º e 6º parágrafos, *ainda*, 6º parágrafo). De modo geral, há poucos conectivos empregados no texto. Julgamos este como um aspecto que precisa ser ampliado na configuração do texto.

Em relação aos **mecanismos enunciativos**, encontramos os seguintes modalizadores:

- *Quem trabalha demais* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o tempo que o professor trabalha;
- *seriamente* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a forma como o professor encara a profissão;
- *não podemos ficar a espera de um milagre* (1º parágrafo) = modalização deôntica, cria um efeito de obrigatoriedade sobre a forma que o professor precisa lidar com o trabalho;
- *[...]habilidades que essa pessoa deveria apresentar* (2º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação às características de um professor ideal;
- *É necessário explicar um pouco mais sobre os professores* (2º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que se precisa saber sobre a carreira de professor, ideia reforçada pelos advérbios de intensidade;
- *Quantas opção qual o leitor deve seguir* (2º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que o leitor precisa saber sobre a carreira de professor;
- *eles devem apresentar competências e habilidades* (2º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que precisa ter para ser um bom professor;
- *sempre as mesmas coisas* (3º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre as ações de um mau professor;
- *É necessário ser paciente e...* (2º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que se precisa ser diante dos alunos;
- *bem característico da idade* (4º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre o comportamento dos adolescentes;

- *A especialização desses profissionais poderá se dar em língua brasileira de sinais...* (4º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de possibilidade profissional;
- *já não esta sendo aceito* (5º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a relação aluno-professor;
- *O professor do futuro deve ter a intenção de desenvolver um trabalho pedagógico* (5º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade do trabalho do professor;
- *o aluno que pode evoluir de acordo com suas possibilidades* (6º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de possibilidade de desenvolvimento dos alunos;
- *Com os professores sempre sendo mediador desse processo* (6º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre o papel do professor;
- *O professor a estudar cada vez mais* (1º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a necessidade de constante atenção aos estudos por parte do professor.

A modalização deôntica é a mais empregada. Esse tipo de modalização é comum em textos acadêmicos por configurar também uma espécie de relativização do discurso. Porém, a marca da resenha crítica é o emprego da modalização lógica e apreciativa, pouco utilizada por A5. Acreditamos que o emprego de modalizadores lógicos e apreciativos contribui para evidenciar o ponto de vista da resenhista/resenhadora quanto à validade da obra.

Ainda quanto aos mecanismos enunciativos, são encontradas:

- voz da autora da obra: “a autora faz mais uma pergunta para nós leitores”;
- voz de personagem: *Segundo Gardner, ... / quando o professor fala...*;
- voz social: *uma das grandes preocupações dos teóricos com a formação.../o que dizem os teóricos/ os alunos ouvem e já não esta sendo aceito pelos próprios alunos.*

É interessante observarmos que a voz social aqui é representada pelos “teóricos” que tratam da formação de professores e também pelos alunos. A resenhista/resenhadora se manifesta como um dos leitores da obra, de modo genérico, com quem a autora da obra dialoga, mas não como um autor empírico. Outro aspecto relevante sobre a inserção das vozes é a ausência de destaque para a voz da autora da obra, isto é, há em apenas três momentos referência à autora da obra (*A autora inicia...* 1º parágrafo / *a autora faz...* 2º parágrafo / *a autora explica*

... 3º parágrafo). A não indicação da autoria das ideias pode gerar dúvidas quanto à origem da discussão, ou seja, o leitor fica em dúvida se tais ideias partem da autora da obra ou do autor da resenha. Verificamos ao realizar o MD que essa questão, a polifonia, nos termos de Ducrot, é bem marcada pelo produtor da resenha pelo uso de discurso indireto e também direto, com a marcação de aspas duplas e indicação de página. Portanto, esse é um aspecto que precisa ser melhorado na produção de A5.

Em relação à seleção lexical, há uma preocupação de A5 em utilizar expressões utilizadas na área educacional e também dos termos da própria autora da obra. Mas, notamos que é necessário ampliar os usos de determinadas palavras, com empregos de expressões equivalentes para que o texto tenha maior expressividade. Avaliamos que há muito a progredir no tocante à **capacidade linguístico-discursiva**.

4.6.4 Análise da produção final da resenha crítica de A5

Essa produção é composta por 15 parágrafos: apresenta um título para resenha, identificação da autoria e referência da obra e, em seguida, passa a tratar da obra. Verificamos que está adequada às normas de formatação específicas da revista a que se destina o texto.

2ª versão da Resenha Crítica: Produção Final: Aprendiz 5 (A5) - Realizada fora da sala

Resenha do livro:

FRANCISCO, Rosemeire Braga. **Perfil do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2017.80p.

RESENHA DO LIVRO PERFIL DE PROFESSOR

NOME DA ALUNA

FRANCISCO, Rosemeire Braga. **Perfil do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2017.80p.

O livro *Perfil do Professor* foi escrito por Rosemeire Braga. A autora é graduada em Letras pela Universidade de São Paulo e em Psicologia pela Faculdade Internacional em Curitiba, mestra em Educação pela Fundação Universitária Ibero-americana, professora na rede municipal de Mogi das Cruzes (SP). A obra está organizada em apresentação, introdução e seis seções, sendo a última uma conclusão. Na apresentação, a autora discute sobre a escolha da profissão para que o leitor seja melhor esclarecido na área da Pedagogia e a vários caminhos a trilhar e possa refletir se está seguindo a profissão certa.

A autora inicia seu livro com a seguinte pergunta: Ser professor? Segundo ela, vários universitários acabam procurando a profissão de professor por diversos motivos, entre eles estão: salários garantidos, férias prolongadas ou até mesmo por ser um desejo da família, mas poucos jovens

se interessam nessa profissão. Assim, quem trabalha demais não tem tempo para pensar em algo diferente, pois sua mente fica focada em um só objetivo.

Francisco ressalta que a cultura ocidental, de modo geral, não nos leva a momentos de reflexão sobre o melhor caminho a ser percorrido e a pessoa que escolhe a profissão de professor pode se tornar infeliz. A autora leva o leitor a pensar seriamente sobre a escolha da profissão. Aponta que felizmente existem pessoas que são corajosas e acreditam que a vida é mais que um dia após o outro que não podemos ficar a espera de um milagre. Pessoas se aposentam e ainda vão atrás de seus sonhos estas são as pessoas que encontramos nos corredores da faculdade de cabelinho branco, fazendo aquilo que gostam.

No primeiro capítulo, a autora faz mais uma pergunta para nós leitores: será professor de quê? Pensando em profissional que a princípio escolhe ser professor, a autora questiona sobre que habilidades essa pessoa deveria apresentar.

Francisco cita, dentre diversas questões que permeiam a profissão, uma delas precisa ser discutida com urgência é a dos professores que fazem AEE (Atendimento Educacional Especial) nas escolas e têm a função de dar suporte ao ensino regular realizando atividades de esforço de aprendizagem em termos especiais. Os professores que fazem parte da APH atuam em hospitais e atendem crianças e jovens hospitalizados por longo tempo com alguns exemplos e quantas opções qual o leitor deve seguir.

No terceiro capítulo, é apresentada a perspectiva teórica sobre a formação de um professor. Uma das grandes preocupações da maioria dos teóricos com a formação dos professores é o entendimento deles para tornar-se profissional, pois os pedagogos devem apresentar competências e habilidades, em especial, o desenvolvimento das diferentes formas de inteligência.

No quarto capítulo, a autora afirma que é importante que o professor passe para os seus alunos a paixão pelos livros, por descobertas científicas e em tudo que envolve cultura, pois como você vai convencer alguém de que a leitura é importante se você não gosta de ler? A autora afirma que o professor que não gosta de estudar não será um bom profissional: são aqueles docentes que não irão “mexer” com os alunos e farão todos os anos do mesmo jeito sempre as mesmas coisas. A autora lembra também das novas tecnologias e como se adaptar a elas, uma vez crianças e jovens têm acesso a elas cada vez mais cedo.

No quarto capítulo, a autora questiona quais as especificidades do trabalho pedagógico. A tendência pedagógica atual nos conduz para o uso da internet e das novas tecnologias, com os alunos buscando e trocando informações com os colegas. Segundo a autora, apesar de ser fundamental a leitura de livros, os professores não podem negar a necessidade do uso da tecnologia para o conhecimento.

No quarto capítulo, Francisco mostra que o curso de Pedagogia dá uma formação mais geral aos professores desenvolvendo várias áreas como matemática, alfabetização, letramento etc.

Por isso, este profissional deve ser paciente e disposto a lidar com o pré-adolescente e adolescente que são bastante peculiares em termos de comportamento bem característico da idade. É, portanto, necessário que o profissional saiba dialogar com eles, respeitar suas ideias, criando vínculos afetivos com os alunos. Ressalta que trabalhar com os adolescentes não é fácil, uma vez que eles já emitem opiniões e são críticos severos.

De acordo com a autora, a especialização desses profissionais poderá se dar em Língua Brasileira de Sinais (Libras), caso seja necessário atender alunos com deficiência auditiva e em Braille, a escrita dos deficientes visuais.

No quinto capítulo, é lançado outro questionamento: como será o professor do futuro? Segundo a autora, estamos passando por mudanças mundiais e tecnológicas e, mesmo que lentamente, a educação vem acompanhando. A mudança na educação não acontece da noite para o dia, quando o professor fala e os alunos ouvem já não é aceito pelos próprios alunos de forma incontestável.

Ainda no mesmo capítulo, a autora considera que, independente do fato de o ensino ser presencial ou a distância, o professor do futuro deve ter intenção de desenvolver um trabalho pedagógico cuja principal finalidade seja a evolução do aluno de acordo com suas possibilidades, contando com o apoio de um profissional. As escolas serão sempre importantes para todas as crianças, jovens e adultos que precisam desse espaço social para aprender e dar um grande passo para sua socialização e os professores deverão continuar sendo mediadores desse processo.

É um livro de poucas páginas com o objetivo de levar o leitor refletir sobre a escolha da profissão de professor. São lançadas várias perguntas para o leitor que tinha o objetivo de fazer um curso de Licenciatura, esclarecendo dúvidas e fazendo com que ele pense no seu caminho que precisará trilhar dentro na área da pedagogia com firmeza no seu trajeto de vida profissional. A fim de facilitar o entendimento, a autora é cuidadosa em explicar cada uma das questões que lança.

A obra faz o leitor refletir sobre amplitude do curso de Pedagogia, mostrando que a profissão está cheia de desafios e existem diferentes formas do professor atuar em várias áreas. Percebemos que o objetivo da obra é desafiar aquele que quer ser ou já é professor a estudar cada vez mais sobre as características dessa profissão e pense no quanto deseja trilhar este caminho.

Em suma, a obra tem a finalidade de ajudar a trajetória de pedagogos, deve ser lida para esclarecer o leitor no sentido de seguir sua carreira profissional sem dúvidas, a autora de antemão explica como ser um bom professor.

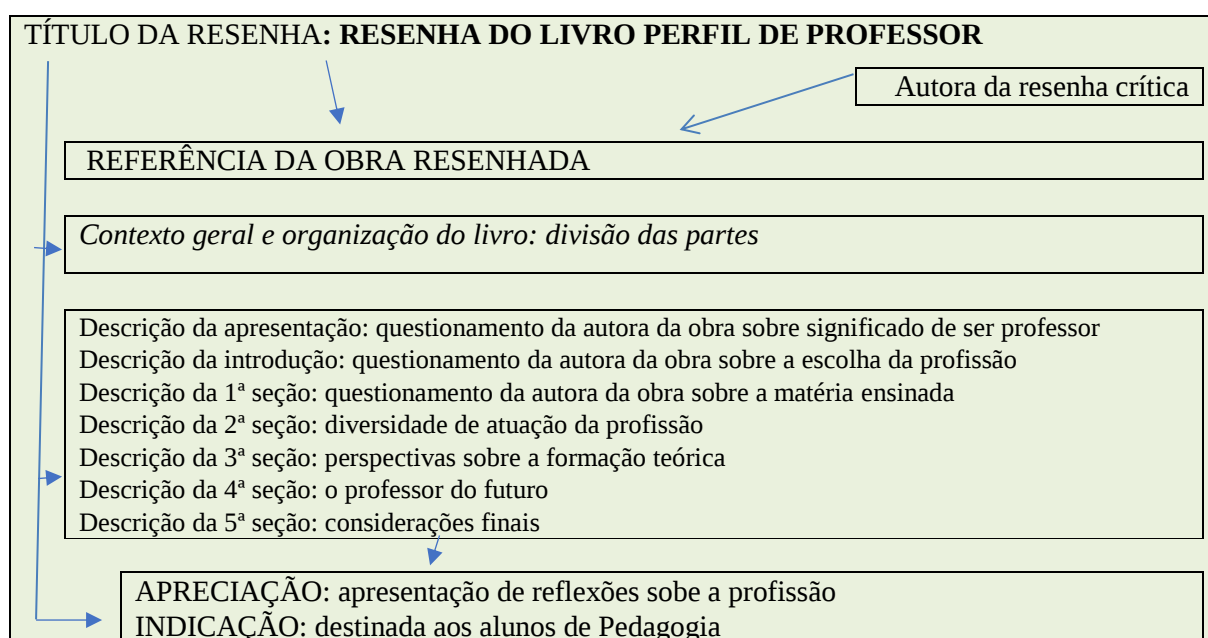
A produção final da resenha crítica de A5 demonstra grande evolução em relação à adequação dos parâmetros contextuais: destinatário, lugar de produção e objetivo de uma resenha crítica em âmbito acadêmico que consiste em apresentar as questões discutidas em uma obra e sua validade para seus pares. O primeiro ponto a ser destacado é justamente a referência bibliográfica no início da resenha crítica e identificação da obra e formação da autora.

Ainda são encontrados alguns erros quanto ao emprego de normas gramaticais (acento, concordância, pontuação), mas já pelo primeiro parágrafo da resenha crítica o leitor consegue, mesmo sem o original, ter a noção de como a obra está organizada.

De maneira geral, consideramos que houve um progresso significativo da produtora da resenha quanto ao desenvolvimento da **capacidade de ação**.

A respeito da **infraestrutura** do texto, nessa versão, A5 apresenta informações sobre a autoria e sobre a obra no primeiro parágrafo, descreve/resume as partes da obra e faz uma apreciação geral nos dois últimos parágrafos. Assim, a produtora da resenha crítica se aproxima do modelo de referência do gênero. Vemos abaixo o plano global da produção final de A5.

Figura 26: Plano global da produção final da resenha crítica de A5



Do segundo ao décimo parágrafo, a produtora da resenha utiliza a sequência descritiva para apresentar o conteúdo temático desenvolvido pela autora do livro, conforme o quadro a seguir:

Quadro 24: Sequência descritiva do 6º parágrafo produção final da resenha crítica de A5

Fase	Trecho
Ancoragem	No quarto capítulo,
Aspectualização	Francisco mostra que o curso de Pedagogia dá uma formação mais geral aos professores desenvolvendo várias áreas como matemática, alfabetização, letramento etc.
Colocação relação situação	em ou Por isso, este profissional deve ser paciente e disposto a lidar com o pré-adolescente e adolescente que são bastante que são bastante peculiares em termos de comportamento bem característico da idade
Reformulação	É, portanto, necessário que o profissional saiba dialogar com eles, respeitar suas ideias, criando vínculos afetivos com os alunos. Ressalta que trabalhar com os adolescentes não é fácil, uma vez que eles já emitem opiniões e são críticos severos.

Nos últimos parágrafos, verificamos um tom apreciativo em relação à validade da obra. No décimo quarto parágrafo, há o uso da sequência argumentativa, quando A5 procura mostrar a utilidade do livro para os alunos de Pedagogia, como vemos no quadro a seguir:

Quadro 25: Sequência argumentativa do 14º parágrafo produção final da resenha crítica de A5

Fase	Trecho
Tese	A obra faz o leitor refletir sobre a amplitude do curso de Pedagogia,
Argumento 1	mostrando que a profissão está cheia de desafios e existem diferentes formas do professor atuar em várias áreas
Argumento 2	Percebemos que o objetivo da obra é desafiar aquele que quer ser ou já é professor a estudar cada vez mais sobre as características dessa profissão
Conclusão	E pense no quanto deseja trilhar este caminho.

Nessa versão, há uma predominância do discurso teórico, marcada pela ausência de primeira pessoa do singular e pelo emprego da primeira pessoa do plural indicando o público alvo (alunos e professores, com formação em Pedagogia). Também existe a ausência de frases exclamativas e de dêiticos, além da presença da terceira pessoa e de voz passiva (*o caminho a ser percorrido...*). A forma verbal predominante é o presente do indicativo (*Francisco ressalta que...*), demonstrando um estado permanente e universalidade das afirmações feitas na resenha crítica.

Apesar de maior emprego do discurso teórico, verificamos o emprego de frases interrogativas como referência ao texto original e também do *você* (segunda pessoa do singular), incluindo-se na condição de destinatário da autora (*pois como você vai convencer algum de que a leitura é importante se você não gosta de ler?*), cuja problematização é concretizada a partir de indagações ao leitor. Identificamos aqui uma aproximação da produtora da resenha e uma implicação direta com o conteúdo temático.

Comparando a versão inicial e a produção final, vemos que há uma organização da resenha crítica em mais parágrafos, já que na produção inicial havia apenas sete e nessa são quinze, o que contribui para uma leitura mais fluente. Além disso, a observação do plano global (título, referência, apresentação da obra e da autora, descrição das partes e apreciação) faz com que o leitor reconheça o gênero sem grandes dificuldades. Portanto, julgamos ter havido um grande progresso quanto à **capacidade discursiva**.

Nessa produção final da resenha crítica, A5 faz um melhor uso dos **mecanismos de textualização**, contudo, este ainda é um ponto que carece especial atenção.

Para estabelecer a coesão nominal, A5 utiliza os seguintes recursos:

- Hiperônimo: profissional = professor, ler = estudar, professor = pedagogo;
- Repetição: autora, professor, profissão, profissional, habilidade(s), leitor(es), pessoa, pedagogia, pessoa (s), formação, leitura, estudar, jovens, alunos, tecnologia, caminho;
- Elipse: ϕ aponta, ϕ fica, ϕ têm;
- Expressões sinônimas: universitários = jovens;
- Pronome anafórico: autora = ela, diversos motivos=eles, teóricos= deles, novas tecnologias=elas, pré-adolescentes/adolescente=eles, leitor=ele.

A repetição ainda é a maneira mais utilizada por A5 para estabelecer coesão nominal. Observamos uma dificuldade em realizar categorizações, nominalizações e fazer uso de nomes genéricos. Essa questão interfere bastante na fluência do texto, porque a introdução de novos termos e expressões contribuem para renovar ou retomar uma ideia, sem que o texto se torne repetitivo.

Quanto ao emprego de conectivos, são encontrados mais elementos nessa versão. A5 faz a coesão dos parágrafos com o uso de organizadores espaciais (*No primeiro capítulo..., No quarto capítulo...*) e também com estruturas oracionais grandes (*É um livro de poucas páginas....*).

No interior dos parágrafos, emprega conectivos como: para indicar causa/explicação (*pois*, 2º, 6º, 7º parágrafo / *assim*, 2º parágrafo); adicionar ideias (*ou até mesmo*, 2º parágrafo / *ainda*, 3º e 13ª parágrafo / *também*, 7º parágrafo), para indicar introdução de ideia contrária (*mas*, 2º parágrafo / *apesar de* 8º parágrafo) e indicar conclusões ou finalidade (*Por isso*, 9º parágrafo / *Portanto*, 9º parágrafo / *uma vez que* 9º parágrafo / *A fim de*, 13º parágrafo). De modo geral, há poucos conectivos empregados no texto. Julgamos este como um aspecto que precisa ser ampliado na configuração da resenha crítica. Esse levantamento geral mostra um significativo aumento nos usos dos conectivos. De fato, consideramos que nesse aspecto houve um crescimento positivo de A5.

No que diz respeito aos **mecanismos enunciativos**, são encontradas as seguintes modalizações:

- *Quem trabalha demais* (2º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre o tempo que o professor trabalha;
- *A pessoa que escolhe a profissão pode se tornar infeliz* (2º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de possibilidade de não ser para todos;

- *seriamente* (3º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a forma como o professor encara a profissão;
- *felizmente existem pessoas que..* (3º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação de quem escolhe ser professor;
- *não podemos ficar a espera de um milagre* (1º parágrafo) = modalização deôntica, cria um efeito de obrigatoriedade sobre a forma que o professor precisa lidar com o trabalho;
- *[...]habilidades que essa pessoa deveria apresentar* (4º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação às características de um professor ideal;
- *[Uma questão] que precisa ser discutida* (3º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que se precisa saber sobre a carreira de professor, ideia reforçada pelos advérbios de intensidade;
- *Qual [opção] o leitor deve seguir* (5º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que o leitor precisa saber sobre a carreira de professor;
- *Os pedagogos devem apresentar competências e habilidades* (6º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que precisa ter para ser um bom professor;
- *sempre as mesmas coisas* (7º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre ações de um mau professor;
- *Este profissional deve ser paciente e...* (9º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que se precisa ser diante dos alunos;
- *É, portanto, necessário que o profissional saiba dialogar...* (9º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que se precisa ser diante dos alunos;
- *já emitem opiniões* (3º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a situação histórica dos negros no Brasil;
- *A especialização desses profissionais poderá se dar em Língua Brasileira de Sinais..* (10º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de possibilidade profissional;

- *Caso seja necessário atender alunos com deficiência...* (10º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade em relação ao que precisa ser feito diante das necessidades dos alunos;
- *já não está sendo aceito* (11º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a relação aluno-professor;
- *O professor do futuro deve ter a intenção de desenvolver um trabalho pedagógico* (11º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade do trabalho do professor;
- *As escolas serão sempre importantes* (12º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre o papel do professor;
- *Crianças, jovens e adultos que precisam desse espaço social* (12º parágrafo) = modalização deôntica apresenta um efeito de possibilidade de desenvolvimento dos alunos;
- *os professores deverão continuar sendo mediadores desse processo* (13º parágrafo) = modalização apreciativa, apresenta a avaliação sobre o papel do professor;
- *[o professor] pense no caminho que precisará trilhar* (13º parágrafo) = modalização deôntica apresenta um efeito de obrigatoriedade das ações do professor;
- *O professor a estudar cada vez mais* (14º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a necessidade de constante atenção aos estudos por parte do professor;
- *[a obra] deve ser lida para...* (15º parágrafo) = modalização deôntica, apresenta um efeito de obrigatoriedade da leitura do livro pelo professor ou futuro professor;
- *o leitor no sentido de seguir sua carreira profissional sem dúvidas* (15º parágrafo) = modalização lógica, cria um efeito de objetividade sobre a forma como o professor eliminará suas dúvidas sobre a carreira ao ler o livro.

Como observamos, há um número grande de modalizações na produção final. Todavia, ainda estamos diante de modalizações do tipo deôntica, representando o dever ou o poder. Essa forma de modalizar o texto não necessariamente serve para demonstrar a capacidade do agente verbal em tomar para si as responsabilidades enunciativas do texto. Tais modalizações revelam na verdade uma “obrigação social”, nesse caso são características do próprio intertexto acadêmico.

Em referência a outro aspecto da responsabilidade enunciativa, reconhecemos o uso da VOZ:

- voz da autora da obra: “a autora considera que ...” / “Francisco ressalta que...” / “De acordo com a autora,...”;
- voz de personagem: *quando o professor fala...*;
- voz social: *uma das grandes preocupações dos teóricos com a formação... / [...]e os alunos ouvem já não é aceito pelos próprios alunos de forma incontestável.*

Nessa versão, A5 faz mais uso de expressões que remetem a autora (*a autora, De acordo com a autora, Segundo ela, Francisco ressalta, Francisco cita...*) por meio do discurso indireto. Em alguns momentos, sentimos falta de aspas quando A5 transcreve indagações ou termos particulares utilizados pela autora (*peessoas que encontramos nos corredores da faculdade de cabelinho branco*). A inserção de maneira mais recorrente à autora é um ponto relevante quanto à identificação das vozes (polifonia) no texto, esse recurso colabora para que o leitor da resenha consiga distinguir quando é a opinião do resenhador/resenhista e a da autora da obra. Avaliamos que houve uma melhora quanto a esse aspecto.

A seleção lexical ainda é uma questão a ser desenvolvida, pois há em alguns momentos o emprego de termos de forma não convencional (*poucos jovens se interessam nessa profissão = por essa profissão*). Além disso, consideramos que seja necessário ampliar do repertório e inserir mais palavras avaliativas no texto, que por sua vez que foram pouco acionadas. Nos últimos parágrafos, há algumas expressões, como em: *livros de poucas páginas/ a obra faz o leitor refletir/ esclarecendo dúvidas / a autora é cuidadosa, explica como ser um bom professor / o objetivo da obra é desafiar aquele que quer ser ou já é professor*. Consideramos que ainda são necessários ampliar elementos linguísticos para evidenciar o posicionamento do agente verbal quanto à validade da obra.

A produção final de A5 apresenta uma similaridade em relação aos termos e expressões encontradas na obra original, traço característico da resenha crítica, sendo este um fator que ajuda ao leitor reconhecer o texto como pertencente ao gênero.

Comparando a primeira versão da resenha crítica e a produção final, julgamos que houve uma progressão na mobilização de elementos que demonstram da **capacidade linguístico-discursiva**. Contudo, a produção final de A5 mostra que é sobre essa aptidão que está seus maiores desafios. Reconhecemos, pois, que por mais que seja possível atestar a evolução, o trabalho com atividades voltadas para a articulação entre os mecanismos de textualização e de responsabilidade enunciativa devem ser uma preocupação no processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a produção final da resenha crítica de A5 apresenta maior uso de termos e estrutura textual que conduzem aos parâmetros contextuais (à capacidade de ação) e à infraestrutura do texto (à capacidade discursiva) esperados para um aluno do ensino superior, já que apresenta um plano global, um tipo de discurso e sequências textuais de acordo com o modelo de referência do gênero. Apesar disso, A5 ainda precisa progredir quanto aos mecanismos de textualização e enunciativos, porque a falta principalmente de elementos de conexão causa dificuldade para o entendimento do texto. A produção final também carece de maior uso de anafóricos e de outras formas de coesão nominal para dar maior ritmo ao texto, torná-lo menos cansativo.

4.7 Da crônica argumentativa à resenha crítica: uma questão de progressão na produção de linguagem

Ao analisarmos a produção final dos dois gêneros produzidos pelas alunas, ressaltamos alguns dados relevantes, a saber: o domínio dos dois gêneros e a progressão da capacidade de argumentar em textos escritos. As produções finais dos dois gêneros apresentam maior número de informações que na produção inicial, conseqüentemente são mais longas. Ao longo do projeto, verificamos um progresso geral expressivo de todas as capacidades de linguagem nas produções das cinco alunas.

Em relação apropriação das características da **crônica argumentativa**, as produções finais de A1, A2, A3, A4 e A5 mostram que houve uma evolução em adequação ao contexto de produção, tendo em mente aos parâmetros objetivos, subjetivos e sociossubjetivos da ação de linguagem. Assim, consideramos que houve uma melhora satisfatória da **capacidade de ação**.

Em relação à infraestrutura da crônica argumentativa, de modo geral, as produções finais de A1, A2, A4 e A5 demonstram adequação ao tipo de discurso (misto interativo-teórico), emprego das sequências (predominância da planificação pelo uso de uma sequência argumentativa no texto). Contudo, a produção de A3 apresenta ainda poucas evidências para comprovar sua tese inicial. Como as evidências são propriedades características da argumentação, consideramos que ampliar a **capacidade discursiva** é um ponto essencial para também melhorar a força argumentativa da produção escrita.

Quanto aos mecanismos textuais e enunciativos, verificamos que houve melhora das cinco produções finais da crônica argumentativa. Identificamos uma melhora em relação aos

mecanismos de coesão nominal, verbal e conexão e também do emprego de modalizadores e inserção das vozes. Porém, os usos desses mecanismos precisam ser ampliados pelas cinco produções. De modo amplo, o emprego de palavras avaliativas é ainda um ponto a ser melhorado tendo em mente o de desenvolvimento do processo de argumentação. Consideramos ser necessários trabalhos intensos para ampliar a **capacidade linguístico-discursiva**.

Outra questão observada são as dificuldades em relação ao domínio específico do gênero crônica argumentativa que pode ser discutida a partir da visão teórica e pedagógica e uma outra visão relacionada a produção real do gênero.

Do ponto de vista teórico e pedagógico, Simon (2007) defende o trabalho com o gênero (em suas diferentes configurações/classificações) em sala de aula visando a todos os níveis de ensino. Essa posição é compartilhada por Candido (1991, p. 8), que, ao tratar do potencial da crônica na escola, considera o gênero como “agente de uma visão mais moderna na sua simplicidade reveladora e penetrante”. A perspectiva dos dois autores é de que cabe à escola contribuir para promover espaços para o estudo da crônica, compreendendo práticas de leitura e de escrita.

Do ponto de vista da produção do gênero, encontramos as visões dos próprios escritores como Cristóvão Tezza e Moacyr Scliar. Para o primeiro, não foi o conhecimento teórico sobre a escrita em si que o ajudou a tornar-se cronista, mas a prática do dia a dia com o gênero. Moacyr Scliar, respondendo a um questionário sobre o processo de escrita da crônica, afirma que as pessoas podem se tornar um escritor do gênero desde que sejam “treinadas e motivadas” para isso, a partir do estudo de “cronistas conhecidos” (FRANCISCHINI, 2009, p. 165). Esse autor acredita ser válido o trabalho em sala de aula com o gênero, começando pela leitura (reflexão, comentário) e a escrita “de seus próprios textos”.

As duas perspectivas – pedagógica e prática – mostram que para o domínio da crônica, em suas diferentes facetas, é necessário um trabalho intenso e constante com as práticas de leitura e de escrita, o que pode levar mais tempo.

Vimos que as produções finais de A1e A2 apresentaram ainda pouca espontaneidade, lembrando que o contexto tem forte influência sobre como se produz um texto. Já nas produções de A3, notamos uma dificuldade em tornar o texto mais convincente, com maior uso de recursos argumentativos, mas a conclusão mais descontraída a aproximou do gênero de referência.

A produção de A4 carece de descontração, de uma certa “graça” que os autores de crônica geralmente conseguem por meio das ironias ou de alguns recursos da linguagem coloquial. Ao passo que a produção final da crônica argumentativa de A5 consegue ter uma

proximidade com o leitor, faltando imprimir leveza e descontração ao texto, mas, mesmo assim, conseguiu se aproximar mais das propriedades do gênero de referência.

Para compreender a dificuldade encontrada pelas alunas em produzir o gênero crônica argumentativa, precisamos voltar à realidade da produção textual na escola. Se acreditamos que os gêneros são ensinados em um processo de ensino-aprendizagem, também temos que concordar que tal processo se estabelece ao longo da vida escolar do aluno. No Brasil, o aluno que está no ensino superior hoje passa por no mínimo onze anos na educação básica, contando que a obrigatoriedade de iniciar a escolaridade aos quatro anos⁶¹ ainda não atingiu os alunos que frequentam o ensino superior. Portanto, a cultura da “dissertação escolar”, construída ao longo da história do aluno, ainda está muito presente nas suas produções. Isso reforça a ideia de que o ensino básico precisa desenvolver trabalhos com diferentes gêneros do argumentar, não apenas a chamada “dissertação escolar”.

Acreditamos que trabalhar com essa perspectiva com alunos que assumirão o papel de professores é uma forma de contribuir para a sua formação pessoal e também em situação de pré-serviço.

Outro aspecto interessante em relação ao gênero é a escolha do tema: A1, A2, A4, A5 tratam de um conteúdo diretamente relacionado à situação escolar. Com base na perspectiva de Volóchinov (1929/2017), entendemos que a realização da língua pelas interações discursivas em formas específicas configuradas pelos “discursos verbais” em gêneros a partir de situações concretas em que ocorrem “talvez” tenham influência na forma como são escritos. Desvencilhar-se das amarras da cultura escolar, ou seja, do formato de “texto escolar” tendo como conteúdo um assunto também “escolar” em uma produção realizada em sala de aula, mostra-se ainda um desafio.

Quando estamos diante de uma situação “aluno-professor”, ou uma tarefa escolar e discutindo temas voltados para a realidade escolar (O acesso aos de equipamentos tecnológicos – *tablets, smartphones, notebooks* – atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?; A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?; O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?), temos o léxico, o contexto e ainda toda situação de interação voltada para a instituição escolar. Vemos, pois, que “*as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas*

⁶¹ Lei de Diretrizes e Bases da educação no Brasil dispõe que a obrigatoriedade de frequentar a escola a partir dos quatro anos de idade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

condições mais próximas de sua interação” (itálico do autor) (VOLÓCHINOV, 1929/2017, p. 109).

De outro lado, verificamos que A3 escolheu um tema que foge ao âmbito escolar e se amplia para toda a sociedade (o voto deve ser obrigatório ou facultativo?). Para Volóchinov (2017, p. 108), a comunicação verbal está diretamente ligada ao “*conteúdo*” ou aos “*temas*” e às “*formas e tipos de comunicação discursiva em que esses temas se realizam*” (itálico do autor). Nesse sentido, o contexto em que se inserem os textos representa também uma orientação para essas produções.

Essa questão leva-nos a reconhecer que o processo de ensino da produção de texto, conforme apontam Pasquier e Dolz (1996, p. 31), “necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada”. Por isso mesmo, as atividades de aprendizagem devem ser iniciadas já nos primeiros anos de escolaridade. Segundo os autores, é preciso promover atividades para que os alunos consigam incorporar a ideia de que se produz textos para situações específicas de comunicação. De modo geral, todas as produções iniciaram o processo. As produções A1 e A2 ainda apresentam timidamente as propriedades da crônica argumentativa, enquanto A3 carece de mais recursos argumentativos e A4 e A5 precisam melhorar em relação à descontração com a linguagem.

As produções da **resenha crítica** mostram desde a primeira versão uma maior adequação ao contexto de produção nas resenhas críticas. As cinco produções finais mostram as propriedades fundamentais em relação aos parâmetros objetivos, subjetivos e sociosubjetivos de ação de linguagem, ou seja, a **capacidade de ação**.

Creditamos que o resultado de uma primeira versão já com configuração do gênero ao fato de como os módulos da SD referentes à resenha foram construídos. A elaboração de partes da resenha ao final de cada módulo, ao nosso ver, colaborou para que a primeira produção tivesse a incorporação de várias propriedades do gênero.

Quanto à infraestrutura, as cinco produções finais mobilizaram adequadamente o tipo de discurso, o plano global, articulando as sequências descritivas e argumentativas, de acordo com o que foi desenvolvido nas atividades da SD e no modelo de referência. Assim, consideramos que as cinco produções finais da resenha crítica demonstram a ampliação da **capacidade discursiva**.

Pelas análises, identificamos que a maior dificuldade está relacionada à realização da avaliação e à inserção das vozes. Portanto, o maior desafio das cinco produções está em mobilizar a **capacidade linguístico-discursiva**, isto é, empregar os mecanismos de conexão e também os enunciativos para construir uma argumentação convincente.

As análises das cinco produções finais da resenha crítica revelam um progresso referente ao emprego dos conectivos, evidenciando as relações lógicas entre as partes dos textos. Quanto aos mecanismos de coesão nominal, as produções apresentam um maior uso das formas referenciais, por meio da utilização de expressões sinônimas, hiperônimos e repetições. Nessas cinco produções finais, a coesão verbal é realizada por verbos no presente ou no pretérito (perfeito e imperfeito) para relatar procedimentos ou experiências apresentadas no texto fonte. Portanto, avaliamos também um que houve um avanço considerável em relação aos mecanismos de textualização em A1, A2, A3, A4 e A5.

As cinco produções finais da resenha crítica apresentam um progresso quanto ao emprego de mecanismos enunciativo. Contudo, ainda há principalmente nos textos de A3 e A5 ausência de expressões que evidenciem o posicionamento do resenhador/resenhista diante do conteúdo temático. Além disso, falta na produção de A3 maior inserção da voz do autor do texto fonte, demarcada pela menção aos autores, fazendo uso do discurso direto e indireto. Assim sendo, consideramos que esses aspectos consistem em desafios a serem superados.

Apesar de as cinco resenhas críticas, apresentarem já uma grande progressão das alunas, ainda há uma certa dificuldade para evidenciar o julgamento da obra. Interessante observarmos que a sutileza das avaliações remontam também aos exemplares estudados na SD. Estruturas, termos e expressões identificados durante as atividades serviram de base para a construção das resenhas críticas das alunas, uma vez que nos exemplares estudados a avaliação era bastante “delicada” ou “sutil”. O MD, realizado com 10 exemplares, mostrou que apenas em um exemplar havia críticas negativas a partes específicas da obra. Também reconhecemos pelo plano global dessa dezena de exemplares que as avaliações se concentram mais no início e principalmente nos parágrafos finais da resenha crítica e, em termos quantitativos, a sequência descritiva é predominante. Essa tônica também foi percebida nas cinco produções das alunas. A descrição teve a função de conduzir também para o reconhecimento do valor (positivo ou negativo) da obra. Os exemplares de gênero não são apenas fonte de repetição, mas ao contrário, eles invocam “padrões” de influência sobre os textos dos alunos e é nossa função enquanto professores, mediadores, ativar o dinamismo do gênero para que ele promova uma ação discursiva incorporada ao contexto escolar/institucional (BAZERMAN, 2006).

Apontar os pontos negativos da obra consistiu em um movimento difícil para as alunas. Lembramos que há por parte das produtoras das resenhas o reconhecimento de que as obras foram escritas por autores renomados, resultaram de pesquisas de mestrado, de doutorado, de pós-doutorado ou de grupos de pesquisas. Portanto, elas percebem que é necessário respeito ao autor e à sua obra, bem como elas próprias ainda não apresentam um nível de titulação dos

escritores para apontar problemas nos seus trabalhos. Ressaltamos ainda que o último exemplar trabalhado com a turma apresentava críticas negativas, porém a autora da resenha crítica apresentava em sua biodata uma vasta experiência teórica, profissional e pessoal com o tema, dando a ela “permissão” para tanto.

As considerações acima foram trabalhadas com alunas tanto durante as atividades da SD, módulos destinados à resenha crítica, quanto na autoavaliação de seus textos. Um dos itens que as aprendizes deveriam observar ao realizar a autoavaliação era a polidez ao indicar pontos falhos na obra. Assim, acreditamos que, de forma educada, as alunas puderam ver que é possível fazer críticas negativas à obra, mas de fato foram comedidas até por não estarem no mesmo nível que os autores das obras, já que não são ainda sequer graduadas.

Somada à hierarquia, outra questão que pesou sobre a dificuldade de realizar as apreciações na resenha crítica reside no fato de terem sido feitas poucas leituras durante o curso. Durante a aplicação da atividade, as alunas relataram que, até aquele momento, metade do curso, não havia sido pedido a elas nenhuma leitura de livro acadêmico completo, apenas capítulos/partes de livros ou artigos.

Bazerman (2006, p. 40) utiliza uma metáfora bastante ilustrativa para falar sobre a necessidade de leitura para o trabalho com textos acadêmicos: “leituras anteriormente assimiladas são como água para o moinho no processamento de novas leituras”. De acordo com o autor, os professores devem insistir para que alunos leiam realizando comentários nas margens do texto, façam leitura de jornais e de revistas e o ensaio de resposta informal. Ele considera que o posicionamento crítico desenvolvido pelo aluno em relação ao que lê pode contribuir para que ele possa “revisar” a sua própria produção. Acrescenta que cabe ao professor indicar ao aluno “como” fazer as tarefas e não “o que não fazer”. Além disso, no caso específico da resenha crítica, são as leituras prévias que permitirão ao resenhador/resenhista comparar, analisar e apreciar a obra resenhada (MACHADO, 2005a).

Nesse sentido, mesmo que ainda não haja muitas leituras prévias, mobilizar parte do conhecimento assimilado foi/é essencial para o trabalho. Portanto, foi necessário escolher obras referentes aos vários aspectos da educação, já que são alunas que têm aulas variadas, estudam temas de diversas áreas, porque depois trabalharão com todas as disciplinas, deixando uma lista de obras bem ampla para que pudessem selecionar. Embora quase todas as obras tratassem de aspectos relacionados à educação, o escopo era bastante diversificado: ensino de artes, projetos de ensino sobre o meio ambiente, projetos de ensino em ONG, gestão escolar, jogos, cuidados com crianças, projetos com educação em período integral, iniciação científica, projetos de trabalhos com filmes na escola, entre outros. Quase todas as obras tinham como eixo integrador

a relação com ensino/educação. A exceção ficou por conta de A1, que escolheu uma obra que tratava de uma questão social mais ampla: uma coletânea de textos sobre o poder da mídia, por vezes, relacionando ao ensino e em outros momentos a uma visão mais geral dos fatos. Essa relação permitiu que fosse criado um maior interesse das alunas pela leitura do texto.

Consideramos que associar conteúdos relacionados às futuras carreiras é uma forma de atrair o interesse do aluno para leitura. Bazerman (2006, p. 47) aponta que alunos de graduação podem ser ávidos por leituras que pareçam relevantes em “sua formação profissional”. Para o autor, os professores devem buscar textos que contribuam para despertar o comprometimento dos alunos com a leitura.

Um ponto em comum durante o trabalho com os dois gêneros da SD deve ser destacado: a escolha do aluno pelo tema na crônica argumentativa e pela obra na resenha crítica.

Para realizar a crônica argumentativa, as alunas puderam escolher entre as opções dadas. Apesar desse fato não permitir que inseríssemos nas atividades diferentes gêneros (notícia, editorial, reportagem, ensaio, artigos de opinião etc.) sobre um mesmo tema, suprimindo a necessidade de dados dos alunos, nos deu liberdade para incorporar diferentes crônicas argumentativas e levou as alunas buscarem informações por si. A ideia era que, aos poucos, elas fossem capazes de realizar leituras fora do horário de aula, pesquisassem sobre o tema que escolheram. As atividades da SD destinadas à crônica argumentativa mostravam como os autores buscam suas fontes de pesquisa. Além disso, vale lembrar ainda que as opções servem para dar possibilidade de propiciar que o aluno possa escrever sobre um tema que lhe seja mais interessante, haja vista que o gênero requer daquele que escreve uma proximidade, implicando-se com determinada familiaridade no texto.

Os módulos da SD referentes à crônica argumentativa trouxeram diferentes textos para atividades (reportagem, notícias, biografias, documentário, artigos de opinião), mas relacionados ao tema das crônicas argumentativas dos módulos e não aos temas escolhidos pelas alunas. Essa ideia tem a ver com o fato de sedimentar a construção de um texto em uma situação de comunicação real estabelecida e não a imitação de textos de referência (PASQUIER; DOLZ, 1996). Aliamos a isso o fato de que, em situação real, a revista acadêmica, mesmo em edições diferentes, não publica 20 crônicas argumentativas sobre o mesmo tema. Assim, com a diversificação temática, há maiores chances para a publicação das produções das alunas.

Esse mesmo argumento ajudou-nos a definir as obras para serem resenhadas. Não fazer uso de uma mesma obra é de fato um trabalho a mais para o professor que precisará ler também as obras. E, a depender do objetivo da atividade, isso pode não ser possível. Contudo, em nosso

caso, como o objetivo era uma produção para a publicação, entendemos que o periódico não publicaria 20 resenhas críticas sobre a mesma obra. Acrescentamos ainda que a possibilidade de escolha contribuiu para que as alunas se engajassem na leitura e na produção do texto.

A seguir, apresentaremos as nossas considerações finais.

PARTE V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a escrever é aprender a falar sobre o ato da escrita com o outro, principalmente com o professor, é uma ação instrumental. A palavra sobre a escrita é um instrumento de aprendizagem para aprender a escrever. É papel do professor fornecer instrumentos de escrita a seu aluno, preparando-o à ação de escrever.” (Bernard Schneuwly, 2016, p. 254, Entrevista a Wittke)

O mote inicial deste trabalho é contribuir para ampliar a capacidade de argumentação em textos escritos de alunos do ensino superior. Essa situação desafiadora partiu de minha vivência em sala de aula ao nos deparar com produções de textos bastante aquém das necessidades dos alunos para o nível em que se encontravam. Naquele momento, reconheci que as dificuldades não eram originárias somente dos alunos, uma vez que eu não havia encontrado ferramentas didático-pedagógicas que colaborassem para a progressão sistemática das produções de textos dos aprendizes. Por isso, a pesquisa partiu de minhas dificuldades reais enquanto professora, mediadora de saberes, em busca de respostas para a progressão de práticas de textos argumentativos escritos. Esse contexto me fez chegar ao aporte teórico do ISD.

Com base nos princípios do ISD, esta pesquisa tem por objetivo geral compreender a progressão no desenvolvimento das práticas de escrita de alunos em língua materna de gêneros argumentativos a partir do ensino sistematizado em um projeto composto por duas sequências didáticas voltadas para a tipologia do argumentar.

A aplicação do projeto em uma turma do curso superior em Pedagogia mostra que as duas sequências didáticas, ferramentas didáticas, colaboraram para desenvolver práticas de escrita argumentativas com alunos adultos do ensino superior.

A partir do objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- avaliar a progressão em relação à adequação (ao destinatário, ao objetivo, lugar de circulação do texto) ao contexto de produção da produção inicial e final dos dois gêneros, mobilização da capacidade de ação;
- verificar os avanços em relação à mobilização dos aspectos de infraestrutura textual (plano global, tipo de discurso, sequências) da produção inicial e final dos dois gêneros, mobilização da capacidade discursiva;
- investigar a evolução em relação ao emprego dos mecanismos de textualização e enunciativos, mobilização da capacidade linguístico-discursiva;
- analisar a progressão em relação aos dois gêneros, tendo em mente o modelo de referência;
- verificar como o projeto elaborado, elaborado a partir da tipologia do argumentar, contribuiu para a realização de produções dos gêneros crônica argumentativa e resenha crítica.

Assim, no intuito de alcançar tais objetivos, esta tese foi organizada em cinco seções: uma parte introdutória, para apresentar o trabalho de modo geral; uma segunda parte subdividida em duas seções (apresentação dos principais conceitos que sustentam o ISD e

estudos da argumentação); uma terceira parte, com apresentação dos procedimentos metodológicos; uma quarta parte com a análise das produções das alunas; por fim, as considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta uma síntese referente aos conceitos norteadores do ISD e as bases para as pesquisadas filiadas a essa abordagem. Bronckart (2008) aponta que os estudos podem ser classificados em três grupos, conforme disposto no quadro 1, no início deste trabalho. Pelo enquadramento feito pelo próprio Bronckart, nosso estudo pode ser associado ao segundo grupo, juntamente com as pesquisas que analisam os processos de mediação formativa, uma vez que este trabalho compreende o processo de ensino-aprendizagem de textos de gêneros argumentativos em um espaço coletivo (sala de aula) no ensino superior, por meio da construção e da aplicação de uma ferramenta didática: a sequência didática. Embora seja esse o foco principal de nosso trabalho, fizemos uso tanto dos estudos já elaborados pelo primeiro grupo – utilizando o suporte da análise dos textos empíricos para a identificação das características do gênero, conforme as pesquisas do terceiro grupo.

O segundo capítulo serve-nos de base para o entendimento histórico sobre a argumentação em diferentes perspectivas. Tal visão geral ajuda-nos a compreender a relação conceitual sobre o processo de argumentar de modo geral, bem como as relações com a linguagem, levando-se em conta elementos textuais e contextuais que envolvem a produção de gêneros de textos argumentativos. Ao fazer esse levantamento dos estudos históricos da argumentação, temos acesso não somente a informações enquanto um componente cultural, mas o estudo permite-nos a identificar princípios de análises (recursos, estratégias, técnicas) que orientam o processo de construção, aplicação das duas SD e as análises das produções das alunas.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados para a compreensão das etapas e das dimensões do trabalho. Indicamos o contexto do projeto, as etapas de aplicação, a seleção do projeto e dos gêneros (incluindo modelo didático dos gêneros), a seleção dos sujeitos de pesquisa e os critérios para análise das produções dos alunos.

O quarto capítulo apresenta a análise das produções iniciais e finais (da crônica argumentativa e da resenha crítica) das alunas, buscando avaliar a progressão das capacidades de linguagem verificadas nos textos. Nessa seção, apresentamos nossas avaliações em relação à evolução dos aspectos que caracterizam a mobilização das capacidades de linguagem (ação, discursiva, linguístico-discursiva) ao elaborar uma produção, bem como dos dois gêneros.

Esta última seção serve-nos para expor nossas conclusões. Para isso, precisamos recuperar os objetivos e perguntas de pesquisa.

Em relação ao primeiro objetivo específico, avaliar a progressão quanto à adequação do contexto de produção, ao desenvolvimento da capacidade de ação, nenhuma das cinco produções iniciais da crônica argumentativa apresentavam as adequações necessárias, tendo em mente o objetivo, o destinatário e o espaço de circulação do gênero. Mas o trabalho sistematizado por meio da ferramenta didática (SD) se mostrou profícuo e as cinco produções finais apresentaram adequação pela apropriação do texto à proposta que deu origem ao tema, adequadas, portanto, à capacidade de ação.

A comparação das versões iniciais e finais da resenha crítica revelou que das cinco produções, quatro (A1, A2, A3, A4) apresentaram uma primeira versão com elementos característicos do gênero. As cinco versões finais mostraram a mobilização de propriedades do gênero. De modo geral, a comparação também apontou que houve maior adequação geral quanto aos aspectos formais que garantem ao gênero qualidade para a circulação dos textos na esfera acadêmica.

Dois fatores, a nosso ver, contribuíram para essa progressão. O primeiro está relacionado ao projeto real em desenvolvimento. A situação de publicação do texto configurou-se em um atrativo para a escrita e reescrita, bem como favoreceu a motivação para a necessidade de melhorar a produção que seria lida por outros leitores além do professor. Nesse contexto, um dado que merece destaque é o fato de que alguns textos foram verdadeiramente publicados, pois, até o momento, cinco crônicas argumentativas e 16 resenhas críticas foram publicadas em diferentes edições da revista e apresentados em formato de pôster em um evento institucional, contribuindo, assim, para imprimir um caráter autêntico às produções.

O segundo fator está associado à possibilidade de escolher o tema para a produção da crônica argumentativa (a partir de oito opções dadas) e da obra para resenha crítica (a partir de uma lista com sugestão de mais de 30 títulos). Defendemos que esses dois aspectos colaboraram para que as alunas realizassem as atividades, visto que de 20 apenas uma aluna não entregou todas as versões de escrita. Quanto a isso, ressaltamos o fato de que, de 20 alunas, apenas uma deixou de fazer uma atividade de reescrita da crônica argumentativa. Portanto, a maioria das atividades de escrita e de reescrita foi entregue conforme solicitamos.

Em relação ao objetivo de verificar os avanços da apresentação dos aspectos de infraestrutura, mobilizando a capacidade discursiva, verificamos que as cinco produções iniciais da crônica argumentativa demonstraram poucos recursos argumentativos e nenhuma estratégia de argumentação definida. Houve uma melhora significativa nas cinco produções finais, pois apresentaram estratégias argumentativas e uso de recursos argumentativos. Contudo, precisamos reconhecer que das cinco produções finais, avaliamos que nos textos A1

e A2 há uma ausência do diálogo com o leitor. Consideramos que houve pouco uso do discurso misto (interativo-teórico) para criar um efeito de descontração e de interação entre autor-leitor, já A3 utilizou poucas evidências para tornar seu texto mais persuasivo, como dados numéricos.

Quanto à resenha crítica, consideramos que houve nas cinco versões iniciais uma apropriação do plano global, do discurso e das sequências características do gênero. Verificamos que as versões iniciais e finais apresentaram sequências descritivas para resumir as partes da obra resenhada e argumentativas para julgar sua validade. Identificamos que houve uma melhora na colocação de alguns elementos como credenciais da autoria e na organização das sequências.

Em relação a esse ponto, vale ressaltar que o movimento de argumentação iniciado pelo trabalho com a crônica argumentativa se mostrou favorável para o desenvolvimento da resenha crítica. As atividades propostas de reconhecimento da sequência argumentativa foram paulatinamente incorporadas pelas alunas, bem como o plano global do texto.

Investigar a evolução em relação ao emprego dos mecanismos de textualização e enunciativos, reconhecendo a possibilidade de mobilização da capacidade linguístico-discursiva era também um de nossos objetivos específicos. Para isso, fizemos a comparação da forma como foram realizadas a coesão nominal, verbal e conexão foram feitas nas produções iniciais e finais.

No caso das cinco produções iniciais da crônica argumentativa, encontramos dificuldades em realizar a retomada sem fazer uso excessivo de repetições. Esse dado mostrou-nos uma falta de repertório vocabular. Há uma necessidade premente de ampliar a leitura de modo geral dessas aprendizes. As produções finais apresentaram um maior número e também um melhor uso de conectivos, com inclusão de marcadores de balizamento para demonstrar as fases da sequência argumentativa e também para articular as partes internas dos períodos, a fim de estabelecer a coerência interna para o texto.

As ausências de marcadores espaciais e textuais para ancorar a descrição da obra e para balizar as fases das sequências também foram verificadas nas versões iniciais das cinco resenhas críticas. A progressão nesse nível é, de fato, um dado relevante. Pela análise das produções, salta aos nossos olhos a melhora no uso de marcadores espaciais e textuais para indicar o que está sendo resumido e também para favorecer a ordenação entre as diversas partes do texto.

Outro ponto a ser destacado é o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursivo com o emprego das vozes e dos modalizadores das produções. Esses mecanismos são responsáveis por evidenciar o posicionamento enunciativo no texto.

Consideramos que, em relação à produção inicial da crônica argumentativa, são poucos os usos de modalizadores de natureza lógica e apreciativa. A análise das produções finais mostra um aumento significativo de modalizações lógicas e apreciativas, o que demonstra a apropriação de uma propriedade importante em relação ao gênero. Quanto à polifonia, são encontradas as vozes dos autores das crônicas argumentativas e também de personagens, empregadas em forma de argumento de autoridade para dar maior credibilidade às ideias dispostas no texto.

As análises das cinco versões iniciais das resenhas críticas revelaram que há uma grande dificuldade de evidenciar a polifonia entre o autor da obra e autor da resenha. Referente a esse quesito, julgamos que o conjunto de atividades da SD foi norteador para o progresso no emprego e na articulação das vozes em cada produção. A comparação entre as cinco versões iniciais e finais mostra que o uso de discurso indireto teve um salto qualitativo para marcar de maneira evidente a posição do autor da obra e da autora da resenha. Todavia, destacamos que a capacidade de apresentar as vozes de modo mais eficiente nas resenhas críticas ainda precisa ser ampliada por A3 e A5.

Outro fator em que é possível encontrar a relação direta entre as atividades das SD e as produções das alunas é quanto ao emprego da seleção lexical. Tanto nas produções finais das crônicas argumentativas quanto das resenhas críticas, encontramos estruturas semelhantes (verbos recorrentes, palavras avaliativas, estruturas sintáticas) ou associadas utilizadas pelas alunas, manifestando a incorporação do modelo de referência do gênero. Assim sendo, julgamos que houve uma ampliação significativa em relação ao uso do vocabulário das alunas.

Quanto ao último objetivo, verificar como o projeto, elaborado a partir da tipologia do argumentar, contribuiu para a realização de produções dos gêneros crônica argumentativa e resenha crítica, consideramos pelas análises que o projeto foi fundamental para o desenvolvimento da capacidade de produzir gêneros de textos argumentativos das alunas.

Apesar de não ter coletado dados para investigar o processo de interação em sala de aula, uma vez que não era este um objetivo de pesquisa, uma vez que a maioria das alunas entregou todas as atividades e pela própria progressão dos textos. Ao iniciar o projeto, encontrei uma certa resistência para a realização escrita. Manifestações sobre “não gostar de escrever” ou “medo de escrever” foram feitas, bem como ouvi falas sobre recusas de refazer o texto que demonstravam uma dificuldade em entender e aceitar que o processo de escrita está diretamente relacionado ao de reescrita. A situação foi sendo modificada aos poucos a partir da melhora de cada etapa. Assim, resistências foram quebradas e percebemos um crescente engajamento durante a realização das produções em sala de aula. O empenho das alunas passou a ser maior

ao final da primeira etapa do projeto, quando viram o resultado da produção final da crônica argumentativa. Nesse momento, as alunas manifestaram surpresa e satisfação diante daquilo que conseguiram produzir e isso as motivou para a realização da segunda parte do projeto.

Contudo, em um movimento de autoavaliação, acreditamos que algumas propriedades da crônica argumentativa precisariam ter sido mais trabalhadas. A espontaneidade, a leveza e a descontração foram abordadas em algumas atividades da SD, contudo o resultado final apontou que tais propriedades ainda não foram incorporadas pelas alunas. Pelas análises das produções das alunas, verificamos a necessidade de intensificar atividades da SD a esse respeito. Isso nos leva à necessidade de reflexão e de reavaliação de nossa ferramenta, reforçando o princípio de que a elaboração do material didático deve ser compreendida como um contínuo, um processo. Cabe aqui uma crítica à própria ferramenta que não apresentou atividades suficientes pudessem contribuir para que as alunas pudessem se apropriar de expedientes linguísticos que levem aos efeitos de sentido que configuram o gênero.

Acreditamos que a mediação feita pela ferramenta didática e pelo processo de interação em sala de aula resultou em crônicas argumentativas com domínio do plano global, da sequência argumentativa e do tipo de discurso típico do modelo de referência. As produções das cinco alunas demonstraram que a maior dificuldade estava relacionada à construção de espontaneidade, efeito criado pelo autor por meio do estabelecimento de um diálogo, enquanto propriedade do gênero.

No tocante à crônica argumentativa, precisamos salientar que o modelo de referência, apesar de apresentar um grupo de características comuns, mostrou também que há certa variedade de características na configuração do gênero, cuja função é justamente provocar seu produtor a criar efeitos criativos e maior independência às propriedades já sedimentadas (DOLZ; GAGNON, 2015). São exemplos disso: a relação entre uma linguagem formal e uma espontânea, a relação direta com o interlocutor e a discussão de temáticas diversas.

Precisamos destacar que algumas características (espontaneidade, descontração, leveza) aparecem como características nos modelos de referência, mas não foram de fato dominados pelas alunas. A esse respeito, Cristóvão Tezza (2016) apresenta um depoimento interessante sobre o domínio do gênero, em um ensaio chamado *Um discurso contra o autor*. No ensaio, o autor relata as dificuldades que ele próprio havia sentido para se tornar um cronista. Haja vista que “muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gêneros de dadas esferas” (BAKHTIN, 2003, p. 284).

A incorporação de diferentes elementos linguísticos, ora formal até mesmo erudito e ora comum, demanda uma capacidade de articular diferentes saberes de repertório linguístico e contextual, com o emprego de certos recursos linguísticos que exigem um conhecimento linguístico bastante apurado. Para conseguir tal efeito, normalmente, são utilizadas as figuras de linguagem, como a comparação, a metáfora, a ironia, a antítese, entre outras, que são utilizadas de forma expressiva. Abreu (2003, p. 93-94) considera que uma argumentação eficiente precisa ajudar o outro a ver de forma autônoma aquilo que queremos, falando de si, mas de forma que o outro consiga se perceber no discurso de quem escreve. Nesse sentido, para chegar à persuasão, o autor deve equilibrar “ideias e emoções”. Segundo o autor, a seleção que fazemos das palavras colabora para que o leitor faça associações combinando forma e conteúdo. Para isso, as figuras de linguagem (ou figuras retóricas) são recursos válidos para criar diferentes efeitos de sentido. Elas possuem “poder persuasivo subliminar [...], funcionam como cenas de um filme, criando atmosferas de suspense, de humor, de encantamento, a serviço dos nossos argumentos” (ABREU, 2003, p. 106). Acreditamos que o equilíbrio entre a relação formal/informal precisa ser sistematicamente ensinado para que o aluno se aproprie dele. Assim, a partir de um processo complexo, essa capacidade de aprendizagem poderá possibilitar ao aprendiz empregar os recursos mais significativos em seu texto. Para realizar tal movimento, são necessárias mais leituras do gênero e também de mais práticas de escrita, cientes de que é um processo que demanda tempo.

Mesmo diante das dificuldades, essa situação pode ser transformada por um contínuo processo de ensino-aprendizagem. Defendemos, pois, que a prática instituída de forma constante é o ponto central para a progressão no domínio do gênero. Nesse sentido, concordamos com Bakhtin (2003, p. 285) quando diz que “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário) [...]”.

Quanto à **resenha crítica**, as análises mostram que houve apropriação das características do gênero encontradas no modelo de referência. Nessa parte do projeto, a maior dificuldade estava associada ao conhecimento de diferentes obras, tanto para extrapolar as ideias comparando-as com outras obras e mesmo para julgar a validade da obra resenhada. O modelo de referência apresenta de forma bastante evidente o posicionamento do autor da resenha diante da obra por meio da sequência argumentativa no início e/ou final da resenha crítica e também pelos usos de palavras avaliativas durante as sequências descritiva. Consideramos, portanto, uma das maiores dificuldades apresentadas nas produções das versões finais das alunas para mobilizar o gênero.

O modelo de referência da resenha crítica se mostrou um tanto rígido. Apesar disso, autores com mais experiência apresentaram algumas propriedades que são diferenciadas para suas produções. No caso das alunas, as análises mostram que houve a adoção das características mais recorrentes, com incorporação principalmente de termos e de expressões semelhantes ao que foi trabalhado durante a SD, principalmente nos dois primeiros módulos referentes à resenha crítica, o que demonstrou a interferência direta da ferramenta.

Em relação aos dois gêneros, uma questão se mostrou favorável durante o projeto: o trabalho em torno de um mesmo aspecto tipológico (argumentar). Ao selecionar gêneros agrupados pelos mesmos critérios, a realização das atividades das SD permitiu também uma progressão diante da ideia de desenvolver características, com a transferência de propriedades referentes à sustentação e refutação de teses (DOLZ; GAGNON, 2015). Portanto, mesmo que determinadas características se mostrassem bastante diversas entre crônica argumentativa e resenha crítica, a variedade deve vir acompanhada do estabelecimento da comparação, sem deixar de reconhecer, é claro, as particularidades dos gêneros.

Além disso, um ponto que se mostrou favorável ao projeto desenvolvido está associado às “representações do gênero” (DOLZ; GAGNON, 2015 p. 38). Como os gêneros são pré-construídos historicamente, reconhecidos e classificados pelas relações de uso, para que um aluno produza um gênero, as representações precisam ser alvo das atividades didáticas, a fim de que ele se aproprie não só de suas configurações linguísticas, mas aprendam a mobilizar recursos que permitam ao leitor reconhecê-los mesmo diante das diversas expressões. Assim, de modo geral, as produções finais da resenha crítica mostram uma adequação maior aos parâmetros contextuais, interiorizados por meio das formas representadas dos mundos objetivo e social, relacionadas aos aspectos sociossubjetivos envolvidos na produção dos dois gêneros.

Consideramos que, ao promover formas de apropriação do gênero com o aluno do curso de Pedagogia, estamos contribuindo para a formação de professor em pré-serviço. Embora durante esta pesquisa e também durante a própria aplicação em sala de aula, tenhamos tratado o grupo como alunos, por se tratar de um curso de licenciatura, nosso intuito é também favorecer a capacitação das alunas para que posteriormente possam atuar como professoras na área de linguagem. Acreditamos que a incorporação de certas práticas, como a de um trabalho de escrita e reescrita, pode colaborar para a formação do profissional que será responsável pela produção de textos de seus futuros alunos em especial no Ensino Fundamental. Nesse sentido, o aluno de Pedagogia precisa reconhecer ferramentas que promovem a progressão na qualidade de seus textos para então ser capaz de construir um processo de ensino-aprendizagem de produção escrita.

Além disso, algumas posturas, tais como, trabalho com práticas de linguagem por meio de gêneros, de um processo que envolve a identificação de propriedades específicas e gêneros de referências podem favorecer trabalhos com projetos em sequência didática desses futuros professores.

Em relação às limitações da pesquisa, precisamos salientar que estudo apresentou uma análise na progressão de textos produzidos por alunos pertencentes a um grupo pequeno, ou seja, com vinte alunos. Não podemos estender os avanços de uma turma com um grande número de alunos. O número reduzido de alunos com certeza colaborou para a interação em sala de aula e também para a realização de um maior número de reescritas com correções por parte do professor-aplicador do projeto.

Os resultados mostram que as SD são efetivas quando temos um grupo pequeno de alunos. Isso ocorre tanto pela necessidade de mediar as atividades em sala de aula, bem como para a correção das produções escritas e reescritas que demandam grande esforço do professor. Entretanto, a amostra relativamente restrita não é inválida apenas aponta que um número menor de alunos pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outra limitação desta pesquisa está relacionada à análise das atividades das SD. Pelo fato de as ferramentas terem sido elaboradas por nós, consideramos que há uma implicação imediata que nos dificulta analisar que aspectos contribuem para o desenvolvimento dos alunos e quais não estão claramente apresentados ou ainda não promovem efetivamente o aprendizado das práticas de escrita. Consequentemente, nossa análise estaria comprometida e, por isso, optamos por não apresentá-la neste momento.

Concluindo, esta seção serve-nos para apresentar os principais resultados das análises das produções dos alunos durante a realização de nosso projeto. Neste, buscamos evidenciar o processo de progressão das alunas em relação à produção de dois gêneros escritos da ordem do argumentar, bem como ressaltar as contribuições desta pesquisa para a área de ensino-aprendizagem de língua materna.

Diante dos resultados do projeto, consideramos que houve uma evolução geral das produções das alunas, do ensino superior, com vistas à capacidade de argumentar, mediante o domínio progressivo das três capacidades de linguagem em cada um dos gêneros trabalhados. As análises, pois, ajudaram-nos a comprovar que as práticas de ensino, por meio das ferramentas escolhidas, são extremamente profícuas para desenvolver capacidades de linguagem de um gênero, seguido de outros, possibilitando ao aprendiz dominar a capacidade de escrever de maneira geral (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, julgamos que, mesmo que sejam possíveis e até mesmo necessários trabalhos para o desenvolvimento de práticas de produção textual no ensino superior, é premente que se produza de fato uma transformação qualitativa no ensino básico brasileiro. Dessa forma, o trabalho com a produção de textos na esfera acadêmica pode avançar em relação à qualidade da produção intelectual, com mais atenção para o aprofundamento de reflexão nos textos, com maior complexidade para promover e divulgar saberes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 6.ed. Cotia, SP: 2003.
- ABREU-TARDELLI, L. S. *et al.* Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V.L.L.(org.) **Gêneros (textuais/discursivos)**: ensino e educação (inicial e continuada) de professores de língua. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018, p. 2015-245.
- ADAM, J-M. **Les textes**: types et prototypes. 3 ed. Paris: Armand Colin, 2015.
- _____. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- AGUIAR, C. C. **Tornando-se sujeito da sua história de aprendiz de língua inglesa**: uma experiência com sequências didáticas na EJA. 2011. 172f. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFPB, João Pessoa.
- ALMEIDA, G. P. de. **Transposição didática**: por onde começar. São Paulo: Cortez, 2007.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração dos trabalhos na graduação. 5.ed. São Paulo, Atlas, 2001.
- ANÊZ-OLIVEIRA, R. **O fait divers no ensino**: influências da sequência didática nas produções escritas dos alunos do FLE. 2014. 308f. Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês, USP, São Paulo.
- ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- ARAUJO, A. D. Uma análise da polifonia discursiva em resenhas críticas acadêmicas. In: MEURER, J.L; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p.141-158.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. 2 ed. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6028: **resumos**. Rio de Janeiro, nov. 2003.
- AZEVEDO, T. M. de. **Em busca do sentido do discurso**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2006.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARRETO FREIRE, A. M. **Elaboração de uma sequência didática centrada no gênero cartum**. 2007. 81 f. 2007. Dissertação de Mestrado em Letras, UFPB, João Pessoa. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ppgl/wp-content/uploads/2012/11/images_AnaBarreto.pdf. Acesso em 18 fev. 2016.

BARROS, E.M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. 366f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

BARROS, A. J. DA S.; LEHFELD, N. A. DE S. **Fundamentos de metodologia do trabalho científico: um guia para a iniciação científica**. 2.ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARTHES, R. **A aventura semiológica**. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BAZERMAN, C. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chamblis Hoffnagel e Ângela Paiva Dionísio, (org.). Tradução e adaptação Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 295f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (org). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, 15 maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 fev. 2016.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, 1º de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 nov. 2017.

BRAZ, C. R. I.; ARAÚJO, E. L. de; LENHARDT, J. Entrevista com Joaquim Dolz, professor da Universidade de Genebra. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, n. 25, jul.-dez. 2017, pp. 355-367. Disponível em: <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num25/entrevista/palimpsesto25entrevista01.pdf>. Acesso em 11 jan. 2019. IS S N: 1 8 0 9 -3 5 0 7

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução Viviane Ribeiro 2. ed. Bauru, SP: Edusc, 2003.

BRONCKART, J-P. Os gêneros de texto, quadros organizadores da “verdadeira vida” dos signos. Tradução Ana Maria de Mattos Guimarães. In: BRONCKART, J-P; BULEÁ-BRONCKART, E. **As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na**

perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. Organização Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 37-50.

BRONCKART, J-P. Meio século de didática da escrita nos países francófono: balanço e perspectivas. Tradução Juliana Alves Assis. In: RINCK, F; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (org.). **Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 27-56.

_____. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Tradução Lidia Stutz. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução e organização Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011.

CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de Ler, Volume 5: crônicas**. São Paulo: Ática, 1991.

CARVALHO, S. R. de. **O ensino-aprendizagem da autobiografia: uma possibilidade para o desenvolvimento da linguagem escrita**. 2011. 278f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo.

CHEVALLARD, Y. On didactic transposition theory: some introductory notes. Communication à l'International Symposium on Selected Domains of Research and Development in Mathematics Education (Bratislava, 3-7 août 1988). Paru dans les *Proceedings* de ce symposium (Bratislava, 1989), pp. 51-62. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf Acesso em: 17 de jan. 2017.

CITELLI, A. **Linguagem e persuasão**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2004.

CORDEIRO, G. S., AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. P. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens. **Calidoscópio** 2 no. 1, p. 29-42. 2004.

COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**: volume 6. Co-direção Eduardo de Faria Coutinho. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

CRISTÓVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2001. 285f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC, São Paulo.

DOLZ J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. (org.) **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56

DOLZ J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagens**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para uma reflexão sobre uma experiência Suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J.; Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Separata: Infancia aprendizaje estudios de psicología cognitiva. **Revista de Psicología Social**. Madrid: Comunicación, lenguaje y educación, p. 65-67, 1995.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? - In: **Etudes de Linguistique appliquée**, n. 92, p. 23-37, 1993.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: COELHO, H.G.; BROENS, M. C.; LEMES, S. de S. (org.). **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de formação: Metodologia de Pesquisa Científica e Educacional. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 111-122.

DUCROT, O. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Letras de Hoje**, Porto alegre, v.44, n.1, p. 20-25, jan./mar. 2009.

_____. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães Campinas, SP: Pontes, 1987.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FRANCISCHINI, Juliana B. **A Crônica jornalística em uma perspectiva sociorretórica: organização textual e processo de produção**. 177f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) Universidade do Sul de Santa Catarina.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV. 2010.

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

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. de. Planejamento Sequenciado de aprendizagem: modelos de sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.1, p.37-69, jan./jun. 2010. Disponível em: www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/70/42. Acesso em: 23 out. 2015.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. 358f. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP, Araraquara.

GUIMARÃES, E. **Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português**. 3. ed. Campinas, SP, 2002.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução Guido de Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013.

HENRIQUE, M. A. B. **Argumentação e comunicação: uma relação dialógica indissolúvel**. 2005. 245f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Filologia da Língua Portuguesa). UNESP, Assis.

HIGOUNET, C. **História concisa da escrita**. 10 ed. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2003.

HILA, C.V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa**. 2011. 346f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: VIGOSTKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOCH, I.G.V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

LANFERDINI, P. A. da F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma Sequência Didática para o ensino de Língua Inglesa**. 2012. 178f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: _____; DAMIANOVIC, M. C. (org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. São Paulo: Pontes, 2011. p. 13-46.

LOUSADA, E. G. Abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CARLOS, J. T.; CUNHA, C. L.; PIRIS, E. L. (Org.). **Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED**. São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1, p. 1-17.

LUFT, L. Educação de quarto mundo. **Veja**, 1 fev. 2010.

MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S.(org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**. Vinhedo, SP: Horizonte, 2010. p 160-171.

_____.; CRISTOVÃO, V.L. A Construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 123-151.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. Organização Lília Abreu-Tardelli, L. S. e Vera Lúcia Cristóvão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 43-70.

_____.; GUIMARÃES, A. M. de M. O interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

_____.; BRONKART, J.P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V.L. (org.). **Linguagem e educação: o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.(coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____.; _____.; _____. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____.; _____.; _____. **Resenha**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____.; _____.; _____. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L; BONINI, A.; MOTTA-RORH, D. (org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a. p. 237-259.

MACHADO, A. R. Revisitando conceito de resumos. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 138-150.

MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. In: **The specialist**. São Paulo, vol. 17 nº 2, 133-149. 1996.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCONDES, D. **Textos básicos de linguagem**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MARTINS, N. S. **Introdução à estilística**: expressividade na Língua Portuguesa. 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos e resenhas. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MELO, J. M. de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão, SP: Mantiquera, 2003.

_____. A crônica. In: CASTRO, G. de; GALENO, A (org.). **Jornalismo e literatura**: a sedução da palavra. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 139-154.

MOISÉS, M. **A criação literária**: prosa II. S São Paulo: Cultrix, 2005.

MORAES, E. M. de A. **Implicações da leitura na produção de um blog em língua inglesa**: uma reflexão acerca das capacidades de linguagem em uma sequência didática. 2010. 175f. Dissertação de Mestrado em Linguística. UFPB, João Pessoa.

MORETTO, M. **Um modelo didático do gênero trabalho de conclusão de curso e uma perspectiva de trabalho de sala de aula** 2014. 212f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOTTA-ROTH, D. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J.L; MOTTA-ROTH, D. (org.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 77-116.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de ensino e aprendizagem da escrita. In: _____. (org.) **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 83-111.

NASCIMENTO, M. de F. F. **O gênero artigo de opinião como suporte para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**. 2010. 122f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade São Francisco, Itatiba.

OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

OLIVEIRA, M. K. **Vigostski: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **Cultura y Educación**, 2, 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena R. Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf> Acesso em: 01 mai. 2018.

PÉCORA, A. **Problemas de redação**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS- TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do Ensino Médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 346f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L.DAS G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO- Curso de Pedagogia. Instituição de Ensino. s/d.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL. Instituição de Ensino. s/d.

PLANTIN, C. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

RABAÇA; C. A.; BARBOSA, G. G. **Dicionário essencial de comunicação**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2014.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Discurso)**, Tubarão, v.4, n.2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO, R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: Um enfoque enunciativo. In: II Congresso Nacional da ABRALIN, 2000, Florianópolis, SC, Brasil. **Anais do II Congresso Nacional da ABRALIN**. Florianópolis, SC: UFSC/ABRALIN, 2000. v. CD-ROM.

SÁ, J. de. **A crônica**. 6.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SANTOS, G. T. DOS; ROSSI, G.; JARDILINO, J.R. L. **Orientações Metodológicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. 2 ed. São Paulo: Gion, 2000.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____; DOLZ, J. Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

SCLIAR, M. Jornalismo e literatura: a fértil convivência. In: CASTRO, G.de; GALENO, A. (orgs). **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 13-14.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. Tradução Maria Augusta Bastos e Mattos; adaptação de Ana Maria Marcondes Garcia. 3ed. São Paulo: Globo, 1989.

SIMON, L.C. Impasses em torno da crônica. In: VI CONGRESSO DE LETRAS DA UERJ: SÃO GONÇALO. **Anais do IV CLUERJ-SG**, Volume Único, Ano 4, n.º 03. 2007. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/cluerj-g/anais/iv/completos/comunicacoes/Luiz%20Carlos%20Santos%20Simon.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

SEIXAS, H. **Crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458 f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

TEZZA, C. Um discurso contra o autor. In: _____. **A máquina de caminhar**. Seleção e apresentação ChristianSchwartz, ilustrações Benett. Rio de Janeiro: Record, 2016, p. 167-191.

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

TOLEDO, L. B. **O agir argumentativo no editorial: contribuições para atividades educacionais no ensino fundamental** 2013. 247f. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. UEL, Londrina.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VARGAS, M.V. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.

VIEIRA, A. J. V. **Desenvolvendo capacidades de linguagem**: uma proposta de sequência didática para a compreensão e produção escrita do gênero textual fábula. 2007. 103f. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté, Taubaté.

VIGNOLI, J. C. S. **A relação entre gênero e texto em Sequências Didáticas no PDE/PR**. 2016. 276 f. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

VIGOSTKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo e revisão José Cipolla. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova; ensaio introdutório Sheila Grilo. São Paulo: 34, 2017.

WITTKE, C. I. Entrevista com Bernard Schneuwly, professor da Universidade de Genebra. **Calidoscópio**, São Leopoldo, RS, vol 14, n. 2, maio-ago . 2016, p. 350-361. Disponível em: <file:///C:/Users/broie/Downloads/10678-44557-1-PB.pdf> Acesso em: 11 jan. 2019.

APÊNDICE

**PROJETO:
ARGUMENTAÇÃO EM
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

PRODUÇÃO INICIAL

MÓDULOS: CRÔNICA ARGUMENTATIVA

MÓDULO 1: Leitura e atividades

MÓDULO 2: Leitura e atividades

MÓDULO 3: Leitura e atividades

MÓDULO 4: Produção textual - reescrita

MÓDULO 5: Leitura e atividades

MÓDULO 6: Produção textual - reescrita

MÓDULO 7: Leitura

MÓDULOS: RESENHA CRÍTICA.

MÓDULO 8: Leitura e atividades

MÓDULO 9: Leitura e atividades

MÓDULO 10: Leitura e atividades

MÓDULO 11: Leitura e atividades

MÓDULO 12: Produção textual – reescrita

MÓDULO 13: Leitura

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

CONHECENDO A CRÔNICA ARGUMENTATIVA E RESENHA CRÍTICA

1) Forme um grupo com até 5 integrantes com seus colegas de turma e identifique na revista que recebeu de seu professor um exemplo de crônica argumentativa e um de resenha crítica. Em seguida, anote as conclusões do grupo sobre as questões abaixo:

a) Por que os textos escolhidos podem ser considerados crônica argumentativa/ resenha crítica?

b) Identifique nos textos:

	crônica argumentativa	resenha crítica
Revista		
Autor		
Título		
Seção		
Objetivo		

c) O que caracteriza os textos que o grupo selecionou como argumentativo?

2- Começaremos o nosso projeto pelo estudo e produção da crônica argumentativa. Você receberá um texto que revela algumas características desse gênero. A partir dele, responda:

a) Que tipo de linguagem pode ser empregada no gênero crônica?

b) Em que suportes podemos encontrar o gênero?

c) Existem diferenças significativas em relação à constituição do gênero?

3- Leia os textos 1 e 2. Depois disso, apresente suas apreciações sobre o texto a seus colegas de turma.

Texto 1

O Cronista é um Escritor Crônico

Affonso Romano de Sant'Anna

O primeiro texto que publiquei em jornal foi uma crônica. Devia ter eu lá uns 16 ou 17 anos. E aí fui tomando gosto. Dos jornais de Juiz de Fora, passei para os jornais e revistas de Belo Horizonte e depois para a imprensa do Rio e São Paulo. Fiz de tudo (ou quase tudo) em jornal: de repórter policial a crítico *literário*. Mas foi somente quando me chamaram para substituir Drummond no Jornal do Brasil, em 1984, que passei a fazer crônica sistematicamente. Virei um escritor crônico.

O que é um cronista?

Luís Fernando Veríssimo diz que o cronista é como uma galinha, bota seu ovo regularmente. Carlos Eduardo Novaes diz que crônicas são como laranjas, podem ser doces ou azedas e ser consumidas em gomos ou pedaços, na poltrona de casa ou espremidas na sala de aula.

Já andei dizendo que o cronista é um estilista. Não confundam, por enquanto, com estilista. Estilista era o santo que ficava anos e anos em cima de uma coluna, no deserto, meditando e pregando. São Simeão passou trinta anos assim, exposto ao sol e à chuva. Claro que de tanto purificar seu estilo diariamente o cronista estilista acaba virando um estilista.

O cronista é isso: fica pregando lá em cima de sua coluna no jornal. Por isto, há uma certa confusão entre colunista e cronista, assim como há outra confusão entre articulista e cronista. O articulista escreve textos expositivos e defende temas e idéias. O cronista é o mais livre dos redatores de um jornal. Ele pode ser subjetivo. Pode (e deve) falar na primeira pessoa sem envergonhar-se. Seu “eu”, como o do poeta, é um eu de utilidade pública.

Que tipo de crônica escrevo? De vários tipos. Conto casos, faço descrições, anoto momentos líricos, faço críticas sociais. Uma das funções da crônica é interferir no cotidiano. Claro que essas que interferem mais cruamente em assuntos momentosos tendem a perder sua atualidade quando publicadas em livro. Não tem importância. O cronista é crônico, ligado ao tempo, deve estar encharcado, doente de seu tempo e ao mesmo tempo pairar acima dele.

Disponível em: <http://contobrasileiro.com.br/o-cronista-e-um-escritor-cronico-affonso-romano-de-santanna/>

Texto 2

Jornalismo e literatura: a fértil convivência

Moacyr Scliar*

Escrevo em jornal, mas não sou jornalista – isto é, não sou formado por escola de comunicação. Minha função é mais limitada: escrevo crônicas. Poderia fazer isto em casa mandando o texto através de e-mail, mas prefiro ir à redação. E faço-o, em primeiro lugar, pelo prazer de conviver com jornalistas, gente sempre interessante. Em segundo lugar, porque aprendo muito nesse contato. Não sou mais o escritor que eu era quando me tornei colaborador de jornais. O que mudou? Várias coisas. Em primeiro lugar, aprendi a escrever de forma sistemática, com ou sem “inspiração”, que é uma coisa que às vezes some por muito tempo, deixando o escritor frustrado. Na verdade, o jeito de caçar a inspiração é escrevendo. Palavra puxa palavra, frase puxa frase e de repente lá está a ideia, à nossa espera.

A segunda coisa que foi ser objetivo. No passado, os escritores se deixavam arrastar pelo texto, que não raro se tornava caudaloso, fazendo com que o autor simplesmente esquecesse de onde vinha e para aonde ia. O jornalismo mostra que objetividade é essencial, que o negócio é ir direto ao ponto.

Terceira coisa, decorrência da segunda: aprendi a ser sintético. Se o espaço que me dão é trinta centímetros, escrevo trinta centímetros. Também aprendi a ser pontual. Afinal, nenhum ser humano tem todo o tempo e todo o espaço do mundo.

Agora: acho, sim que a literatura pode ensinar algo ao jornalismo. Em primeiro lugar, a cuidar da forma, a escrever e a reescrever. Também ensina a privilegiar a imaginação – mas não demais: realidade é realidade, ficção é ficção. O novo jornalismo foi uma experiência interessante, mas exagerou.

Há sim, uma fronteira entre o jornalismo e ficção. Mas é permeável, que permite uma útil e amável convivência. No passado, grandes escritores foram grandes jornalistas: o caso de Machado de Assis, de Lima Barreto. Nada impede que esta tradição tenha continuidade.

*Escritor

In: CASTRO, G.; GALENO, A.(org.). **Jornalismo e literatura: a sedução da palavra**. São Paulo: Escrituras, 2002. p.13-4.



PRODUÇÃO INICIAL

Produção de um texto escrito

A revista acadêmica de sua instituição vai lançar uma nova edição nos próximos meses. A publicação é multidisciplinar e seleciona textos de diferentes gêneros: entrevistas, relatos de experiência, artigos acadêmicos, resenhas, poemas e crônicas. Agora, considerando sua **função social**, ou seja, **um aluno do ensino superior**, elabore uma **crônica argumentativa** sobre **um** dos temas abaixo:

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

Tema 2: O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?

Tema 3: O Brasil deve legalizar o uso da maconha?

Tema 4: O voto deve ser obrigatório ou facultativo?

Tema 5: A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?

Tema 6: O Brasil deve legalizar o aborto?

Tema 7: O Brasil deve reduzir a maioridade penal?

Tema 8: Publicidade dirigida a crianças deve ser proibida?

A revista é uma publicação *on-line*, destinada a professores e alunos do ensino superior e constitui um espaço para compartilhar saberes. Tenha em mente que escreverá para seus colegas, seus professores e leitores da revista em geral, isto é, leitores de textos acadêmicos.

A crônica argumentativa é um texto persuasivo que permite uma aproximação do autor com leitor, conduzindo-o para um diálogo ou uma conversa. Neste gênero, é possível que o autor apresente experiências pessoais para tentar convencer o leitor de seu ponto de vista, sem deixar de lado os recursos argumentativos (exemplos, testemunhos ou citações, dados numéricos/ estatísticos ou fatos).

Assim sendo, ao escrever seu texto, organize seu texto, observando a seguinte orientação:

- (i). crie uma relação de proximidade com leitor;
- (ii). utilize suas experiências pessoais (ilustrativas e/ou relevantes) para demonstrar seu ponto de vista e implique-se no texto;
- (iii). defenda sua posição diante de sua tese;
- (iv). aponte argumentos para sustentar sua tese, pensando nos recursos argumentativos que usará;
- (v). apresente argumentos contrários à sua tese e refute-os com base nos recursos argumentativos que usará;
- (vi). apresente uma conclusão reafirma a sua posição ou proponha uma reflexão sobre o tema;
- (vii). dê um título criativo para o leitor e que sintetize sua tese.
- (viii). releia seu texto e revise possíveis incorreções antes de entregar.

MÓDULOS: CRÔNICA ARGUMENTATIVA



MÓDULO 1: Leitura e atividades

1-A partir de uma passada de olhos sobre o texto *Livro Eletrônico*, identifique:

- a) o veículo em que circula e o meio: **Revista Veja**
- b) autor: **Lya Luft**
- c) data de publicação: **15/09/2010**
- d) tema: **A nova forma de suporte de livros**

2- Agora, leia a breve biografia abaixo sobre a autora e baseando-se nela tente responder:

- a) Como a autora tratará o tema? **Resposta pessoal.**
- b) Que posição você acha que a autora posição irá tomar diante do “livro eletrônico”? **Resposta pessoal.**



Sobre a autora

Lya Luft nasceu em 1938, em Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. Formou-se em Pedagogia e Letras anglo-germânicas. Sua carreira literária nos anos 60, como tradutora de literaturas em alemão e inglês.

Lya Luft já traduziu para o português mais de cem livros. Entre outros, destacam-se traduções de Virginia Wolf, Reiner Maria Rilke, Hermann Hesse, Doris Lessing, Günter Grass, Botho Strauss e Thomas Mann.

Entre 1970 e 1982, trabalhou como professora de Linguística na Faculdade Porto-Alegrense. Em 1975 obteve o grau de mestre em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e em 1978 em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lançou seu primeiro livro de contos em 1978, "Matéria do Cotidiano". Publicou também vários livros de crônicas, com o lançamento de "As Parceiras", em 1980, e "A Asa Esquerda do Anjo", em 1981. Textos amenos. Uma espécie de fingimento de que na vida tudo é bom.

Obras:- *Canções de Limiar*, 1964;- *Flauta Doce*, 1972;- *Matéria do Cotidiano*, 1978; *As Parceiras*, 1980;- *A Asa Esquerda do Anjo*, 1981;- *Reunião de Família*, 1982;- *O Quarto Fechado*, 1984;- *Mulher no Palco*, 1984;- *Exílio*, 1987;- *O Lado Fatal*, 1989;- *O Rio do Meio*, 1996;- *Secreta Mirada*, 1997;- *O Ponto Cego*, 1999 - *Histórias do Tempo*, 2000;- *Mar de dentro*, 2000; - *Perdas e ganhos*, 2003;- *The Island of the Dead (O Quarto Fechado)*, E. U. A.

Adaptado de http://www.releituras.com/lyaluft_bio.asp

LIVRO ELETRÔNICO

Lya Luft

Este é um dos temas sobre os quais os jornalistas e leitores habituais mais nos interrogam. O livro vai acabar, as editoras vão fechar, é a morte dos autores? Primeiro, os catastrofistas de plantão são em geral mal informados. Quando surgiu o rádio, dizia-se, nesse mesmo tom, que ninguém mais iria conversar nas famílias. Vindo a televisão, estavam mortos o teatro e o rádio. Chegando a Internet, tudo estava acabado, menos o isolamento, a alienação.

Nada mudou radicalmente dentro desse esquema: não se deixou de conversar (as pessoas nunca se comunicaram tanto quanto na Internet), não se deixou de ir ao teatro (bons espetáculos atraem muita gente), ninguém parou de ir ao cinema (a não ser por medo de sair à noite, pela insegurança que se alastra), enfim, cada novo invento acrescentou, não tirou.

Li um diálogo interessante, dirigido por um jornalista, entre Umberto Eco e um roteirista francês, sobre o assunto. Os dois são donos de imensas bibliotecas, de muitas dezenas de milhares de volumes. Portanto, são amantes de livro, vivem com e para o livro.

Interessantes comentários: o registro escrito, seja em papel, pergaminho, nas antiquíssimas tabuinhas de argila, é o mais sólido, é permanente. O e-book, o livro eletrônico, que tem suas vantagens como todo artefato moderno, tem desvantagens claras de saída. Por exemplo, dependeremos de mais decodificadores, suportes, seja como for: já não conseguimos ver os antigos vídeos de poucos anos atrás, a não ser que ainda tenhamos em casa aquele aparelho já superado onde os enfiar. Logo os CDs serão esquecidos, os DVDs serão antiquados, e teremos de modificar, a cada nova invenção, a nossa biblioteca eletrônica. Sem falar na saúde dos olhos, atacados pelo tipo de luminosidade, modo de leitura, do texto na página de um e-book.

Outro assunto que me fascinou liga-se à bela palavra "palimpsesto". Para quem não sabe, é a escrita sobre outra escrita. Encontram-se, em bibliotecas monumentais como a do Congresso americano, raridades em forma de tabuinhas, argila, pergaminho, couro, e mesmo papel, em que trechos ou palavras foram raspados e outros escritos em seu lugar, ou simplesmente por cima. Revelados, abrem-nos facetas incríveis da antiga cultura, pessoas, modos de vida. São camadas de civilização, que fascinam exércitos de cuidadores e estudiosos. No e-book teremos apenas o rele imediato. Prático, sim: não definitivo nem profundo.

Naturalmente dirão que sou viciada no livro de papel: direi que, sim, o cheiro de livro, de biblioteca ou de livraria é mágico para quem como eu foi criada nesse meio, ligada a esse instrumento de prazer, informação e crescimento pessoal, de integração no mundo, sem fronteiras de espaço e tempo. Isso pode entediar a novíssima geração, para quem a tela do computador é mais fascinante do que a lombada de um livro: e por que não? Tudo é legítimo e vale a pena, desde que não corrompa nem emburreça nem empobreça demais.

Eu direi que as duas coisas podem e vão conviver, como rádio e família, televisão e teatro, Internet e outros meios de comunicação. Tudo está aí para nos servir, se não formos incompetentes demais. O resto, as discussões sobre o fim do livro e a morte das editoras, quem sabe dos escritores, me parece tolo, material de intermináveis diálogos e discussões vazias, artigos sem fundamento, entrevistas sem grande interesse.

E se o livro eletrônico vencer, se conseguirmos afinal um meio permanente, que permita ler anos a fio em todos os lugares do mundo, preservar com segurança, e transmitir velhíssimos recados ocultos, vamos continuar lendo, escrevendo, editando. A forma importa pouco: importam o prazer, a comunicação, o estudo, a pesquisa, a aventura através do tempo, do espaço, das culturas e das mentes, que a palavra desperta em quem sabe perceber ali uma janela, que se abre de par em par, passando para o outro lado, e se entregando. Então já não rasteja, mas voa. Já não se encolhe, mas se desdobra, e intensamente vive.

Fonte: Revista *Veja*; Edição 2182; 15 de setembro de 2010.

3- Agora, releia atentamente o primeiro parágrafo e reconheça:

a) qual é a ideia polêmica que a autora apresenta? **O livro impresso irá desaparecer**

b) quais exemplos a autora utiliza para mostrar que este é um tema polêmico? Quando surgiu o rádio, dizia-se, nesse mesmo tom, que ninguém mais iria conversar nas famílias. Vindo a televisão, estavam mortos o teatro e o rádio. Chegando a Internet, tudo estava acabado, menos o isolamento, a alienação. Nada mudou radicalmente dentro desse esquema: não se deixou de conversar (as pessoas nunca se comunicaram tanto quanto na Internet), não se deixou de ir ao teatro (bons espetáculos atraem muita gente), ninguém parou de ir ao cinema (a não ser por medo de sair à noite, pela insegurança que se alastra), enfim, cada novo invento acrescentou, não tirou.

4-Releia os parágrafos 3 e 4 e responda:

a) Ppor que a autora cita outras pessoas (leitores) e suas visões sobre o tema? Contribui para mostrar que não é só ela que acredita que o livro impresso não desaparecerá.

a) quais são os argumentos utilizados por essas personalidades e recuperados pela autora de *Livro eletrônico*? O registro escrito, seja em papel, pergaminho, nas antiquíssimas tabuinhas de argila, é o mais sólido, é permanente. O e-book, o livro eletrônico, que tem suas vantagens como todo artefato moderno, tem desvantagens claras de saída. Por exemplo, dependeremos de mais decodificadores, suportes, seja como for: já não conseguimos ver os antigos vídeos de poucos anos atrás, a não ser que ainda tenhamos em casa aquele aparelho já superado onde os enfiar. Logo os CDs serão esquecidos, os DVDs serão antiquados, e teremos de modificar, a cada nova invenção, a nossa biblioteca eletrônica. Sem falar na saúde dos olhos, atacados pelo tipo de luminosidade, modo de leitura, do texto na página de um e-book.

5- Volte ao sexto e ao sétimo parágrafos e aponte:

a) a quem a autora se refere quando usa o verbo “naturalmente dirão que sou viciada no livro de papel”? Os leitores que acreditam que tem uma opinião diferente da dela

b) identifique a questão que ela faz e diga a quem se dirige? Nós, leitores deste texto.

6- No último parágrafo de *Livro Eletrônico*, há o uso de uma comparação entre o livro e um animal. Releia o parágrafo e responda:

a) A que o livro está sendo comparado? A um pássaro: “[...] a palavra desperta em quem sabe perceber ali uma janela, que se abre de par em par, passando para o outro lado, e se entregando. Então já não rasteja, mas voa. Já não se encolhe, mas se desdobra, e intensamente vive”.

b) Qual o efeito de sentido pretendido com o uso dessa linguagem figurada no leitor? A metáfora leva a crônica para uma linguagem menos objetiva, traz um tom poético para a discussão.

c) É adequado o emprego dessa linguagem em um texto argumentativo? Por quê? Sim, porque a crônica argumentativa possibilita tornar um texto racional em algo lúdico, poético.

d) Esse tipo de linguagem remete a quais gêneros? Aos gêneros literários (poemas, canção, fábulas, contos, memórias, mensagem)

e) Em sua opinião, para que a autora recorre à linguagem figurada no último parágrafo? Possível resposta: A crônica é gênero que permite jogos de linguagem, dando leveza ao texto, tornando-o atrativo para o leitor.

7- Em que momento a autora evidencia sua posição no texto? Rescreva o trecho. “No e-book teremos apenas o rele imediato. Prático, sim: não definitivo nem profundo.”
“Naturalmente dirão que sou viciada no livro de papel: direi que, sim, o cheiro de livro”

8-Em textos opinativos, os produtores buscam sustentar suas posições com base em provas ou evidências para convencer os interlocutores (ouvinte/leitor) de que sua visão é válida. Em *Livro eletrônico*, como a autora tenta convencer o leitor que sua tese está correta? Utiliza exemplos e comparações de tecnologias, de situações semelhantes (livro, CD)

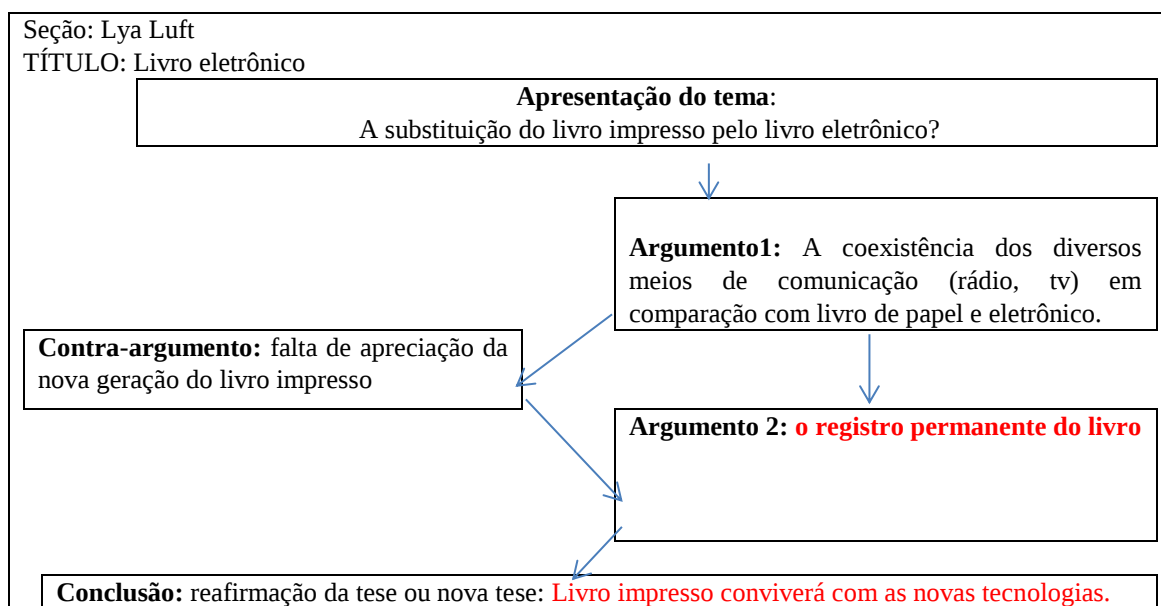
9- Identifique no texto *Livro eletrônico* como o livro eletrônico e o impresso são caracterizados e, em seguida, elabore um parágrafo para evidenciar a comparação.

livro eletrônico	livro impresso
-depende de outros suportes e energia; - imediato - prático - sem profundidade e não é definitivo, pode sofrer alterações com as novas tecnologias. - pode fazer mal à saúde dos olhos	- NÃO depende de outros suportes e energia; - duradouro - profundo - não faz mal à saúde dos olhos

10- Em relação à forma como a autora do texto evidencia seu posicionamento, em *Livro Eletrônico*, há vários momentos em que podemos identificar o emprego da primeira pessoa do singular e do plural e da segunda pessoa. Volte ao texto e mostre:

- dois momentos em que são empregados a primeira pessoa do singular e do plural. “**Li um diálogo interessante**”, **sou viciada no livro, direi que, sim, como eu foi criada**
- qual(is) indicam o uso da primeira pessoa (verbo ou pronome) singular e plural. **Os dois (eu = pronome) sou, direi, li (verbo)**
- qual a função da implicação da primeira pessoa. **Mostrar que o faz parte de suas experiências pessoais.**
- um momento em que há a autora dialoga diretamente com o leitor e com que propósito isto é feito. **Isso pode entediar a novíssima geração, para quem a tela do computador é mais fascinante do que a lombada de um livro: e por que não? Tudo é legítimo e vale a pena, desde que não corrompa nem emburreça nem empobreça demais.**

11- Estudiosos têm buscado evidenciar como se caracteriza o processo argumentativo em um texto. Toulmin (2001), um desses estudiosos, identificou um modelo que é frequentemente utilizado no desenvolvimento de textos dessa natureza. Segundo esse autor, a sequência argumentativa compõe-se de fases: uma tese (ou premissa), que será defendida com argumentos e serão combatidos os contra-argumentos, o que resulta em uma conclusão. Esses elementos podem aparecer de forma ampliada ou suprimidos a depender da extensão e objetivos do texto. Essa organização nos ajuda a entender como o texto pode ser planejado antes mesmo de sua escrita. Pensando nisso, observe *Livro eletrônico* o plano global, ou seja, como o texto está esquematizado, e complete o quadro abaixo:



12- O texto de Lya Luft é um texto opinativo, mostra visão da autora em relação ao desaparecimento do livro impresso devido à expansão de novas tecnologias. Tendo isso em mente, a qual gênero *Livro eletrônico* pode ser reconhecido? Justifique sua resposta.

Crônica argumentativa, segue a estrutura argumentativa, trata de um tema polêmico.

13- Agora você vai assistir a uma reportagem televisiva sobre o futuro dos livros.

Feira do Livro de Frankfurt reúne representantes de mais de 100 países

Disponível: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/10/feira-do-livro-de-frankfurt-reune-representantes-de-mais-de-100-paises.html>

JORNAL NACIONAL

Edição do dia 22/10/2016

22/10/2016 22h08 - Atualizado em 22/10/2016 22h42

Feira do Livro de Frankfurt reúne representantes de mais de 100 países

Jovens se fantasiam inspirados em histórias de ficção e quadrinhos.

Feira dá um recado para o mundo: o livro está rejuvenescendo.

Mais de cem países estão representados na Feira do Livro de Frankfurt, o maior evento do mercado editorial do mundo.

Se não for uma fantasia muito caprichada não tem graça. É tradição. Quando tem feira em Frankfurt, centenas de jovens alemães assumem literalmente a identidade de seres assustadores, heroicos ou extremamente românticos, inspirados principalmente nas histórias de ficção e nos livros de quadrinhos.

A impressão que dá é que os personagens saltaram dos livros e foram parar na praça principal da feira de Frankfurt. E de certa forma dando um recado para o mundo: o livro está rejuvenescendo.

Basta ver a quantidade de títulos feitos para os jovens, e escritos por jovens.

Há quem diga que o futuro do livro é o digital, mas os editores acreditam que, se isso um dia acontecer, vai demorar muito.

Ainda que muita gente viaje na realidade virtual que propõe novas formas de contar histórias, o que a gente vê na feira de Frankfurt são pessoas que querem tocar nos livros, e adoram papel.

E para essa multidão de leitores, o som das impressoras é música.

Há três anos, o Brasil foi convidado de honra. Agora é a vez de Flandres, região famosa pelos livros de quadrinhos, no Norte da Bélgica; e da Holanda.

Uma característica interessante da Holanda é que é um dos países onde mais se lê. Em 2015, 86% dos holandeses disseram ter lido pelo menos um livro ao longo daquele ano.

A maior feira de livros do mundo tem seis pavilhões enormes e mais de sete mil exibidores. É

onde editores e agentes decidem que livros o mundo vai ler. Foi exatamente naqueles corredores que a agente de Paulo Coelho percorreu, mais de 20 anos atrás, para divulgar um livro que pouca gente conhecia fora do Brasil, e que acabou entrando para a lista dos dez mais vendidos da história.

Aqui em Frankfurt, está todo mundo à procura de um novo “Alquimista”, ainda que seja um personagem estranho, bizarro ou extremamente doce.

Tome nota dos seguintes aspectos:

a) Data da reportagem e veículo de circulação: **22/10/2016 - Jornal Nacional**

b) Informações que você desconhecia: **Resposta pessoal**

c) Informações que você já conhecia: **Resposta pessoal**

d) Acréscimos sobre o ponto de vista da crônica argumentativa de Lya Luft: **Jovens escrevendo livros para jovens, ou seja, jovens gostam de livros impressos.**

14- Há quem defenda uma posição diferente de Lya Luft em relação à sobrevivência do livro impresso. Abaixo segue uma pequena reportagem sobre o tema com uma visão diferente da defendida em *Livro eletrônico*.

Jornal do Brasil

5/12/2011 às 10h51 - Atualizada em 15/12/2011 às 11h22

"Livro impresso vai desaparecer em até 15 anos", diz cientista na ABL

Jornal do Brasil-Maria Luisa de Melo

A crescente expansão do mercado de livros digitais no Brasil aliada à tendência de barateamento de tablets e demais computadores portáteis que permitem a leitura em qualquer lugar do mundo deve fazer com que os livros impressos desapareçam em até 15 anos.

A previsão do cientista da computação Silvio Meira, especialista em tecnologia da informação e estudioso da área, assustou a plateia da Academia Brasileira de Letras durante o Seminário "O futuro do livro: papel ou chip?", realizado na noite da última quarta-feira (14).

"Não há o que temer. Não há como o livro escapar a esta transformação, que se impõe como inevitável no mundo inteiro", afirmou Meira, ao defender o formato digital.



Para especialistas, livro digital vai massacrar o impresso.

Pioneiro na venda de livros digitais no Brasil, Carlos Eduardo Ernanny, proprietário da editora Gato Sabido (a primeira livraria digital do país) e da Xerife (primeira distribuidora de livros digitais no Brasil), alertou para a crescente participação do livro digital na economia mundial.

"Em apenas dois anos, os EUA tiveram um aumento de nove milhões de e-books vendidos em 2009 para 112 milhões em 2011. A participação das vendas de livros digitais no Brasil hoje é de 1,5%. No próximo ano o percentual deve chegar pelo menos a 5%", apontou Ernanny.

A editora Companhia das Letras, por exemplo, teve 40% dos exemplares da biografia do Steve Jobs vendidos em formato digital. A grande possibilidade da Apple montar uma fábrica no Brasil também foi lembrada pelos participantes do seminário como um fator de colaboração com este novo cenário virtual.

Necessidade de transformação

Silvio Meira apontou para a necessidade de se criar livros eletrônicos sem a linearidade dos livros impressos. "No computador, eu tenho que poder ler os fascículos separadamente. Não podemos ser obrigados a manter a mesma linearidade dos livros impressos. Ainda há muito o que ser aperfeiçoado, mas a transformação é inevitável. Uma outra questão que merece destaque é a de que resumos de livros muito longos podem vender mais do que os próprios livros, com o repasse de uma participação para os autores dos livros", sugeriu o cientista.

Disponível: <http://www.jb.com.br/ciencia-e-tecnologia/noticias/2011/12/15/livro-impresso-vai-desaparecer-em-ate-15-anos-diz-cientista-na-abl/>

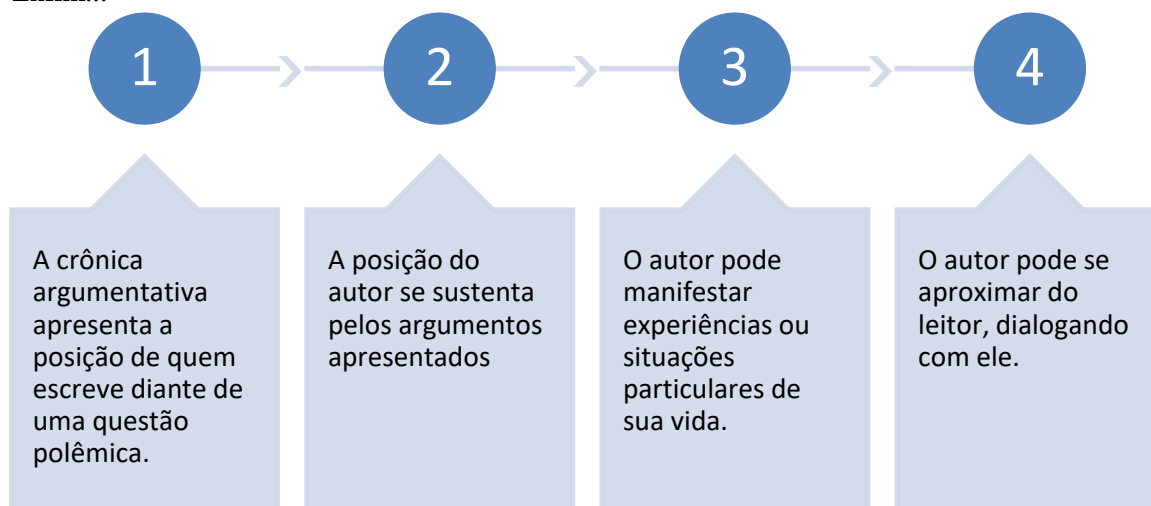
Liste os argumentos apresentados na reportagem "**Livro impresso vai desaparecer em até 15 anos**", diz cientista na ABL.

No computador, eu tenho que poder ler os fascículos separadamente. Não podemos ser obrigados a manter a mesma linearidade dos livros impressos. Ainda há muito o que ser aperfeiçoado, mas a transformação é inevitável. Uma outra questão que merece destaque é a de que resumos de livros muito longos podem vender mais do que os próprios livros, com o repasse de uma participação para os autores dos livros".

15- Além dos argumentos arrolados na reportagem, você vê alguma(s) vantagem(ns) do livro eletrônico em relação ao impresso? Qual(is)? **Sustentabilidade (menos papel), pode ser mais barato e mais rápido.**

16 - *Livro eletrônico* é um texto que apresenta uma opinião de alguém sobre um tema controverso. A partir, das leituras desse módulo e dos elementos identificados pelas atividades, escreva um parágrafo cuja função seja mostrar SUA posição diante do problema discutido.

Enfim...



A leia por prazer!

A aurora

Paulo Mendes Campos

A aurora chegou vestida de cor-de-rosa, passou pela vidraça, passou através de minhas pálpebras, acordou meus olhos. Mas não me acordou a alma, que ficou dorme-dormindo, boba e semi-iluminada. Depois ela, a aurora, foi esvoaçar sobre os telhados, e era como se aquilo estivesse acontecendo no passado. Meus olhos ficaram expiando aquela aurora doida que esvoaçava e se adelgaçava e deixava nascer de seu ventre róseo os primeiros passarinhos matutinos.

Como são vivos e novos os passarinhos enxotados pela aurora! Como a alma de um homem é boba e vadia! Como a doçura da preguiça de uma criatura que amanhece é infinita! Como às vezes, ao surgir o dia, o homem se descobre miraculosamente perdoado de todos os crimes, crimes não, de todas as coisas feias que cometeu. Que nem cometeu, que deixou acontecer. Quem nos perdoa, não sabemos. Talvez seja assim: o sofrimento se junta, vai se juntando dentro da gente, lacerando, doendo, até que um dia a dor é tanta que nos pune. Então, ficamos perdoados. Puros, recomeçamos de alma nova, passada a limpo como um exercício de escola.

Voltando à aurora, ela começou a sentir que morria. Ficou pálida. Um vento frio levantava as grinaldas da janela. As árvores começaram miraculosamente a dar folhas e frutos. Os pássaros se coloriram. Trens fumacentos avançaram sobre a cidade. Homens gritavam vendendo coisas. Ah, a aurora foi ficando palidíssima e morreu, morreu bem em cima dos meus olhos, no instante em que as duas últimas estrelinhas eram riscadas do show noturno. Amanhecia implacavelmente.

Aí chegou a vez do enterro da aurora. O coche foi levado por andorinhas de sobrecasaca, foi levado para muito longe, para muito além de um monte escuro, e desapareceu.

Fiquei só outra vez. Por um momento quis que ela voltasse. Depois resolvi ser novamente um homem, com duas pernas, dois braços, dez dedos práticos, com uma cabeça que deve decidir onde devo por os meus pés. É meio mórbido ficar lamentando indefinidamente a perda de uma aurora, mesmo uma aurora especial como aquela, capaz de perdoar-nos os pecados.

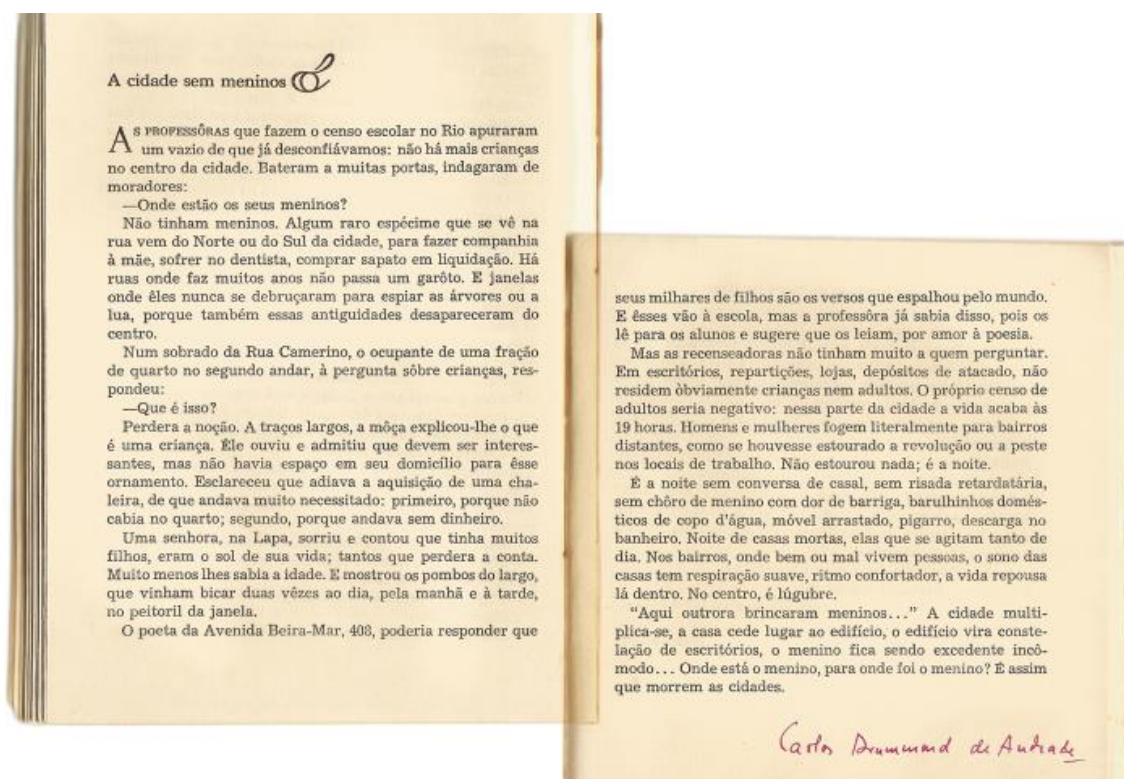
Ergui-me da cama resoluto como um rei e fui lavar a cara. Escovei os dentes com um máximo de alegria. Abençoado sejas, irmão dentifrício, que me refrescas a boca.

Em jejum, acendi como sempre o primeiro cigarro. Que me dá tosse. Não importa. Abençoado sejas, irmão fumo, irmã fumaça que sobes para o céu.

Deitei-me na cama de novo enquanto os cavalos dos poemas antigos traziam o Sol em atropelada brilhante. Vi-os fortes e louros irromper pelo céu onde tinha morrido de morte linda a aurora. Abençoado seja o Sol. Abençoado seja o dia. Abençoado seja o descanso. Abençoados sejam os pássaros diurnos e noturnos. Abençoadas sejam as criaturas de todo o mundo. Abençoado o fogo; a terra; o ar; a água. Abençoada seja a aurora. Que me perdoa de meus pecados.

Manchete, 26/08/1967

In: CAMPOS, P. M. **O amor acaba**: crônicas líricas e existenciais. Companhia das Letras:2013.



In: ANDRADE, C.D. **Cadeira de balanço**. Rio de Janeiro, Aguilar 1967.



MÓDULO 2: Leitura e atividades

1-Dê uma olhada rápida pelo texto *Literatura como tratamento* e reconheça: quem o produz, qual veículo é publicado e qual seu meio de circulação. Você acredita que essas informações podem ajudá-lo a antever o posicionamento evidenciado no texto. Por quê?

LITERATURA COMO TRATAMENTO

Moacyr Scliar

Zero Hora 31/05/2003, Seção Cenas Médicas.



Literatura serve para muitas coisas. Serve para informar, serve para divertir — e serve também para curar ou, ao menos, para minorar o sofrimento das pessoas. Duvidam? Pois então fiquem sabendo que desde 1981 existe nos Estados Unidos uma Associação Nacional para a Terapia pela Poesia, cuja finalidade é o uso da literatura para o desenvolvimento pessoal e o tratamento de situações patológicas. A associação edita o *Journal for Poetry Therapy*, realiza cursos e confere o título de especialista em biblioterapia. O biblioterapeuta trabalha em hospitais, instituições psiquiátricas e geriátricas, prisões. O método é relativamente simples: ele seleciona um poema, um conto, um trecho de romance que é lido para a pessoa. A resposta emocional desta é então discutida.

E respostas emocionais a textos podem ser muito intensas. Exemplo eloquente é Werther, de Goethe, cujo jovem personagem se suicida. A publicação da obra suscitou uma onda de suicídios por toda a Europa, coisa que até hoje é evocada quando se discute a veiculação de notícias similares pela mídia. O mecanismo básico que aí funciona é o da identificação, algo que começa muito cedo. Bruno Bettelheim mostrou que os contos de fadas exercem um papel importante na formação do psiquismo infantil, não apenas fornecendo modelos com os quais a criança pode se identificar, como também provendo uma válvula de escape para as tensões emocionais. Na adolescência, os modelos passam a ser outros. E houve época em que os jovens aprendiam a fazer sexo com a literatura conhecida como pornográfica (lembrança pessoal: jovens do Colégio Júlio de Castilhos devorando as páginas suspeitosamente amareladas de um velho livro cujo título não recordo, mas que falava na “grutinha do prazer”). E, no século XIX, eram os grandes romances — aqueles de Balzac, por exemplo — que ensinavam as pessoas a viver. Esse papel foi assumido pelo cinema e pela tv, mas a proliferação das obras de autoajuda mostra que as pessoas continuam acreditando em livros como guias para a saúde e para a cura.

Por último, mas não menos interessante, a literatura é importante como fator de estabilidade emocional para os próprios escritores. A associação entre talento e distúrbio psíquico é antiga. Aristóteles já observava que o gênio com frequência é melancólico. Shakespeare dizia que se associam na imaginação o lunático, o poeta e o amante, o que tem contrapartida no dito popular: “De poeta e de louco todos nós temos um pouco”. Kay Redfield Jamison, professora de psiquiatria na Universidade Johns Hopkins, estudou a vida de numerosos poetas e escritores, concluindo que há “uma convincente associação, para não dizer real superposição”, entre temperamento artístico e distúrbio emocional ou mental (doença bipolar, no caso). Nessas condições, escrever pode ser uma forma de descarregar a angústia e de colocar (ao menos no papel) ordem no caos do mundo interno. Porque a palavra é um instrumento terapêutico, é o grande instrumento da psicanálise. E a palavra escrita tem a respeitabilidade, a aura mística que cerca textos fundadores de nossa cultura, como é o caso da Bíblia. Kafka dizia que era um absurdo trocar a vida pela escrita. Mas ele também reconhecia que sua própria vida era absurda e, nesse sentido, estava optando por uma alternativa com potencial para redimi-la.

Não precisamos chegar ao extremo de um Kafka. Toda pessoa se beneficiará do ato de ler e de escrever. É terapia, sim, e é terapia prazerosa, acessível a todos. O que, em nosso tempo, não é pouca coisa.

IN: SCLIAR, M. **Território da emoção**: crônicas de medicina e saúde. Companhia das Letras, 2013.



Para esta atividade, o professor precisa levar os alunos para a biblioteca ou laboratório de informática. Outra opção é acessar por meio sites informativos por meio de celulares com acesso à internet. Há ainda a opção de levar livros para a sala de aula.

É preciso direcionar o aluno para sites confiáveis, em especial, para o site oficial de Moacyr Scliar. Há um texto de Regina Zilberman sobre o autor.

2-Você já ouviu falar sobre Moacyr Scliar? Faça uma pesquisa sobre autor e verifique que aspectos de sua biografia podem ter relações com o texto *Literatura como tratamento*. Uma fonte interessante de pesquisa é o site oficial do autor: <http://www.moacyrscliar.com/sobre/o-escritor/>. -Nascido no Rio Grande do Sul, judeu, médico e professor. Tornou-se escritor. Falecido em 2011.

3-O autor de *Literatura como tratamento* tem autoridade para discorrer sobre o tema? Justifique sua resposta. Sim, ele foi escritor e um médico renomado.

4- Este texto foi publicado pela primeira vez em um jornal (Zero Hora 31/5/2003), depois em uma coletânea de crônicas do autor e hoje está disponível na rede mundial computadores. Tendo em mente que a crônica argumentativa pode ser encontrada em jornais e se desatualizar com o tempo, observe a data da primeira publicação e aponte as razões para que texto ainda possa ser considerado atual. Trata de um tema atemporal, não perde sua qualidade.

5- Volte ao texto e identifique:

- qual é a tese defendida pelo autor? A literatura pode servir como forma de tratamento
- em que momento a tese é evidenciada? No título e no primeiro parágrafo: “Literatura serve para muitas coisas. Serve para informar, serve para divertir — e serve também para curar ou, ao menos, para minorar o sofrimento das pessoas”.

6-Você concorda com a tese defendida em *Literatura como tratamento*? Por quê? RESPOSTA PESSOAL

7- A crônica argumentativa é um gênero que apresenta a opinião a partir da experiência pessoal de quem a produz. Releia o texto e identifique em que momento o produtor da crônica se insere. Qual é o efeito de sentido que esse recurso tem? E houve época em que os jovens aprendiam a fazer sexo com a literatura conhecida como pornográfica (lembração pessoal: jovens do Colégio Júlio de Castilhos devorando as páginas suspeitosamente amareladas de um velho livro cujo título não recordo, mas que falava na “grutinha do prazer”).

8-Com a ajuda de um manual de gramática, observe os verbos que aparecem no texto e depois responda às questões abaixo.

a) Indique qual tempo/modo verbal aparece mais no texto.

- (X) presente do indicativo
 () pretérito perfeito do indicativo
 () presente do subjuntivo
 () pretérito imperfeito do subjuntivo
 () futuro do pretérito do indicativo

b) Qual é a função da forma verbal mais empregada no texto?

- () indicar que a sequência das ações e/ou acontecimentos
 (X) mostrar que as ações e/ou acontecimentos são simultâneos e duradouros
 () indicar uma previsão para o que está para acontecer
 () mostrar as dúvidas do autor em relação ao futuro
 () apresentar ações e acontecimentos repetidos do passado

9 – Releia o segundo parágrafo do texto e responda:

a) Reconheça as formas verbais que indicam o passado.

Pret. Perf. do indicativo= **suscitou, mostrou, houve, foi**

Pret. Imperf. do indicativo= **aprendiam, falava, ensinavam, eram**

b) Para que são empregadas as formas verbais do passado?

() indicar que o autor leu livros para escrever a crônica

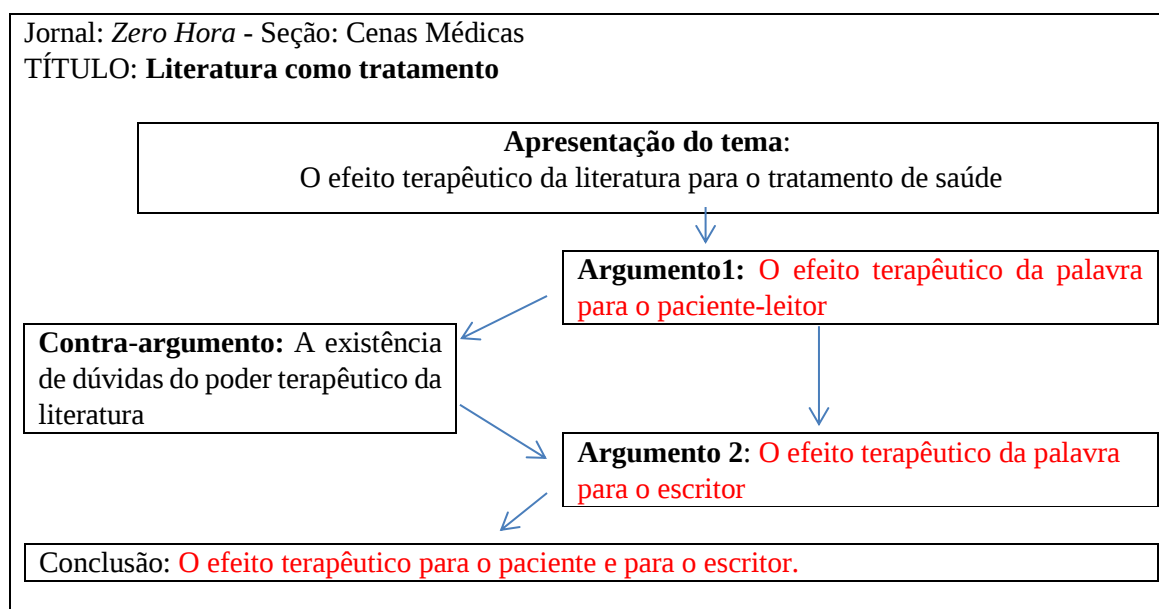
() mostrar ações de personagens que aparecem no texto

() indicar uma ação futura do próprio autor

(X) narrar casos que ajudam a ilustrar a tese do autor

() apresentar contra-argumentos que precisam ser combatidos

10- No módulo I, vimos que o autor, para defender uma tese em um texto argumentativo, se utiliza de argumentos e muitas vezes de contra-argumentos para confirmar sua posição, reafirmando ou apresentando uma conclusão ou nova tese. Com base na crônica argumentativa de Moacyr Scliar, complete o **plano global (esqueleto)** abaixo:



11- Observe no exercício anterior como o contra-argumento é mostrado. Retorne ao texto e:

a) localize contra-argumento. **Duvidam?**

b) explique as razões para que o contra-argumento seja colocado dessa forma na crônica.

A pergunta deixa implícita que há quem tenha dúvida de que literatura possa ter um efeito terapêutico. O autor está dialogando com aqueles leitores que não acreditam que a literatura tenha o poder terapêutico. Mas o contra-argumento, ou seja, o argumento contrário ao do autor não foi expresso verbalmente.

12- Em *Literatura como tratamento*, quais recursos argumentativos – evidências – (dados numéricos, citação/argumento de autoridade e exemplos/ilustrações) são mais utilizados? Por quê? **Argumento de autoridade:** Associação Nacional para a Terapia pela Poesia, autores consagrados (Goethe, Bruno Bettelheim, Aristóteles, Shakespeare) e **exemplos** (trabalhos com a literatura como forma de terapia e obras que influenciaram comportamento).

13- Estudamos em nossas aulas que a crônica argumentativa é um gênero textual que pode tratar de um aspecto/acontecimento do cotidiano e também discutir uma questão polêmica. Por vezes, é confundida com outros gêneros do jornal, principalmente com o artigo de opinião. Nos dois gêneros, pode haver predominância das fases da sequência argumentativa (tese + argumentos + contra-argumento + argumentos = conclusão), mas há algumas diferenças em relação à forma como o agente-produtor se coloca no texto. Tendo isso em mente, leia o artigo de opinião *Literatura faz bem para a saúde*, compare com o texto *Literatura como tratamento* e **complete o quadro abaixo**.

Literatura faz bem para a saúde

Não é de admirar que a leitura tenha se tornado um recurso terapêutico ao longo dos tempos

Por Moacyr Scliar* - *Revista Vida Simples* - 02/2008

"É difícil / extrair novidades de poemas / no entanto, pessoas morrem miseravelmente / pela falta daquilo que ali se encontra." O poeta e dramaturgo modernista americano William Carlos Williams (1883-1963) sabia do que estava falando quando escreveu esses versos: além de escritor multitalentoso, tinha formação em medicina e efetivamente trabalhava cuidando da saúde dos outros. A partir de sua afirmativa, a pergunta se impõe: o que existe, nos poemas e na literatura em geral, que pode manter as pessoas vivas e, quem sabe, até ajudar na cura de algumas doenças?

Em primeiro lugar, podemos destacar as próprias palavras. Que são, como costumavam dizer os antigos gregos, um verdadeiro remédio para as mentes sofredoras. Não se tratava só de uma metáfora engenhosa e sedutora: no século 1 d.C. o médico romano Soranus prescrevia poemas e peças teatrais - para seus pacientes. O teatro, aliás, era considerado uma válvula de escape para aquelas emoções reprimidas que todos têm, através da catarse (alívio) que proporciona.

A palavra tem um efeito terapêutico. Verbalizar ajuda os pacientes, e esse é fundamento da psicoterapia - ou *talk therapy*, como dizem os americanos. E a inversa é verdadeira: ao ouvir histórias, as crianças sentem-se emocionalmente amparadas. E não apenas elas, claro. Todos nós gostamos de escutar causos e de nos identificarmos com alguns deles. Dizia Bruno Bettelheim (1903-1990), psicólogo americano de origem austríaca, sobrevivente dos campos de concentração nazistas: "Os contos de fadas, à diferença de qualquer outra forma de literatura, dirigem a criança para a descoberta de sua identidade. Os contos de fadas mostram que uma vida compensadora e boa está ao alcance da pessoa, apesar das adversidades".

Não é de admirar, portanto, que a leitura tenha se transformado em recurso terapêutico ao longo dos tempos. No primeiro hospital para doentes mentais dos Estados Unidos, o Pennsylvania Hospital (fundado em 1751 por Benjamin Franklin), na Filadélfia, os pacientes não apenas liam como escreviam e publicavam seus textos num jornal muito sugestivamente chamado *The Illuminator* ("O Iluminador", em inglês). Nos anos 60 e 70 do século 20, o termo "biblioterapia" passou a designar essas atividades. Logo surgiu a "poematerapia", desenvolvida em instituições como o Instituto de Terapia Poética de Los Angeles, no estado americano da Califórnia. Aliás, nos Estados Unidos existe até uma Associação Nacional pela Terapia Poética.

Aqui no Brasil, já temos várias experiências na área. No livro *O Terapeuta e o Lobo - A Utilização do Conto na Psicoterapia da Criança*, o psiquiatra infantil, poeta e escritor Celso Gutfreind destaca a enorme importância terapêutica do conto, como forma de reforço à identidade infantil e como antídoto contra o medo que aflige tantas crianças. Também é de destacar o Projeto Biblioteca Viva em Hospitais, realizado no Rio de Janeiro e mantido pelo Ministério da Saúde, pela Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e por um grande banco. A leitura, realizada por voluntários, ajuda a criança a vencer a insegurança do ambiente estranho e da penosa experiência da doença, terrível para todos, mas ainda mais amedrontadora para os pequenos.

Finalmente, é preciso dizer que a literatura pode colaborar para a própria formação médica. Muitas escolas de medicina pelo mundo, inclusive no Brasil, estão incluindo no currículo a disciplina Medicina e Literatura. Através de textos como *A Morte de Ivan Illich*, do escritor russo Léon Tolstói (em que o personagem sofre de câncer), *A Montanha Mágica*, do alemão Thomas Mann (que fala sobre a tuberculose) e *O Alienista*, do brasileiro Machado de Assis (uma sátira às instituições mentais do

século 19), os alunos tomam conhecimento da dimensão humana da doença. E assim, mesmo que muitas vezes indiretamente, a literatura passa a ajudar pacientes de todas as idades.

Disponível em: <http://www.revistaprosaversoearte.com/literatura-faz-bem-para-saude-moacyr-scliar/>
Acesso 26 jun.2017

	Crônica argumentativa: <i>Literatura como tratamento</i>	Artigo de opinião: <i>Literatura faz bem para a saúde</i>
Autor	Moacyr Scliar	Moacyr Scliar
Data	31/05/2003	02/2008
Veículo de publicação	<i>Jornal Zero Hora</i>	Revista Vida Simples
Tema	O efeito terapêutico da literatura para pacientes e para o escritor	O efeito terapêutico da literatura para pacientes e para a formação médica
Objetivo	Mostrar que a literatura pode ajudar no tratamento de saúde de pacientes e também de escritores.	Mostrar que a literatura pode ajudar no tratamento de saúde de pacientes e também para a formação médica.

14- O artigo de opinião é um texto opinativo, altamente persuasivo e encontrado em jornais, revistas e sites. Mas diferentemente da crônica argumentativa, seu produtor busca demonstrar seu raciocínio sem fazer uso de suas experiências particulares e nem se mostrar familiar ou próximo ao interlocutor. Sabendo disso, volte ao artigo de opinião *Literatura faz bem para a saúde* e responda:

- O autor utiliza a primeira pessoa do singular ou do plural? Em que momentos e em que sentido? (Plural – Aqui no Brasil, já temos várias experiências na área/ Todos nós gostamos de escutar causos e de nos identificarmos com alguns deles.) Nós = indica toda a sociedade, não identifica o autor.
- Usar ou não usar a primeira pessoa do singular ou do plural implica em alguma diferença para o efeito de sentido do texto? Por quê? **Sim, o autor toma para si o tema e se coloca no texto.**
- Há menção de alguma experiência ou fato pessoal do autor? **Não**
- Existe algum tipo de aproximação com leitor? Justifique sua resposta. **Não**

15 - Retorne ao texto *Literatura faz bem para a saúde* e responda:

- que expressão no segundo parágrafo demonstra a introdução do primeiro argumento? **“Em primeiro lugar, podemos destacar as próprias palavras” – “a palavra tem efeito terapêutico”**
- que expressão é utilizada no último parágrafo para indicar o segundo argumento? Identifique a expressão utilizada para esse fim. **Finalmente, é preciso dizer que a literatura pode colaborar para a própria formação médica.**
- essas expressões são relevantes na construção do texto? Para que servem? **Sim. Em textos expositivos, normalmente, os autores utilizam algumas expressões que facilitam a organização e também a identificação dos argumentos pelo leitor.**

16- No texto argumentativo, o autor precisa utilizar recursos argumentativos para comprovar sua tese. Penando nisso, responda:

a) qual (is) é (são) utilizado (s)?

(X) exemplos	() fatos comprovados pela ciência
(X) Citação/testemunho (recurso de autoridade)	() dados estatísticos/numéricos

b) Localize em quais parágrafos do texto os recursos abaixo são utilizados.

(6º) apresenta exemplos de autores que são usados em instituições que formam médicos.

(1º e 3º) cita escritores que defendem o poder da literatura na cura de doenças

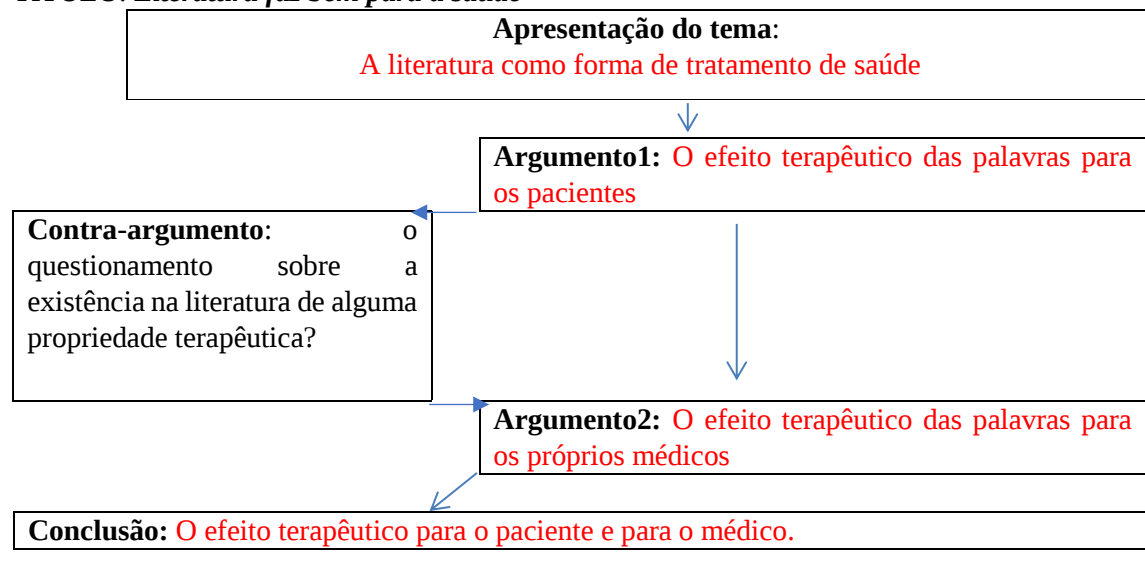
(5º) apresenta exemplos de projetos brasileiros que utilizam a literatura para ajudar no tratamento de doenças

(2º e 4º) Mostra exemplos de trabalhos com a literatura em diferentes países.

17- Observe o esquema que ilustra como a crônica argumentativa se organiza globalmente. Agora faça o mesmo com o artigo de opinião *Literatura faz bem para a saúde*.

Suporte: Revista *Vida Simples* - Seção: *Não é citada*

TÍTULO: *Literatura faz bem para a saúde*



18 – Você leu *Literatura como tratamento* e *Literatura faz bem para a saúde* e comparou algumas informações na atividade 13. A partir de sua análise, escreva um parágrafo para destacar qual a maior diferença entre os dois textos.



MÓDULO 3: Leitura e atividades

MUNDO RURAL, MUNDO URBANO, E O BRASIL NO MEIO

Cristóvão Tezza
Gazeta do Povo 27/10/2014



Quando criança, lembro da carroça passando em casa para deixar lenha; agora, seis décadas depois, todo dia toca a campainha e alguém oferece gás. A pequena mudança da energia que move o fogão caseiro simboliza o acelerado processo de transformação do Brasil. Do pacato país rural que abria os anos 1950, nos transformamos num país predominantemente urbano, que vive e produz inchado em grandes centros. O intenso e violento processo de urbanização brasileiro explica muito dos problemas do país. Mas a distinção entre o campo e a cidade não é apenas um detalhe geográfico ou um simples movimento de populações criando problemas logísticos ou de infraestrutura (embora esses problemas sejam igualmente gritantes). Há um mundo de valores culturais que se transformam nessa passagem, quase sempre radicalmente.

A cidade grande é um espaço abstrato, uma criação geométrica, que nos arranca de todos os laços mentais de natureza e vizinhança; a comunidade urbana é antes mental que física. Os compartimentos culturais e sociais estanques acabam por se tornar imperativos. Ao mesmo tempo, a grande cidade é atavicamente a confluência do mundo; seu sonho é sair de si mesma e conversar com suas iguais, que estão em outros países, e não a dez quilômetros dali. A cidade é sempre globalizante; ela parece afirmar, com alguma arrogância, o triunfo do homem sobre a natureza, enquanto o campo é naturalmente conservador, como alguém que se submete, pela simples proximidade física, pela vizinhança avassaladora e pelo império do tempo, às regras simples, recorrentes, imutáveis e inexoráveis das estações do ano, das chuvas e secas.

Se a vida camponesa clássica é hoje inviável, porque nos condena para sempre à escravidão da pura sobrevivência, ela conserva uma aura de “pureza”. Não sobrevive mais como meio de produção, mas mantém-se como um lastro cultural.

Metaforicamente, o Brasil vive com um pé no campo e outro na cidade, o que se reflete na literatura, que sempre espelha imagens sutis da nação. Amadurecemos mantendo uma divisão marcante entre esses dois mundos, a um tempo geográficos e ideológicos. José de Alencar (1829-1877) fez do exotismo brasileiro a chave da nacionalidade (do “nacionalismo”, diríamos hoje), de acordo com o ideário de poder do longo período de dom Pedro II: seus romances eram mapas geográfico-mentais que nos definiam brasileiros (numa imagem, aliás, em que o negro ainda estava ausente, embora fosse visto em toda parte). Já o mulato Machado de Assis (1839-1908), criador da literatura mais refinada das Américas do seu tempo, jamais gastou duas linhas para descrever a natureza, o exótico, o peculiar – todo o seu universo é puramente urbano e mental. Nessas duas vertentes, encontramos duas imagens culturais do Brasil, que se entrecruzam numa tensão que permanece vivíssima entre nós.

IN: TEZZA, C. **A máquina de caminhar**: crônicas de medicina e saúde. Record, 2016.p.161-2



Para esta atividade, o professor precisará retomar alguns elementos da argumentação. Por exemplo, o que é um fato e um tema.

1- Estudamos em nossas aulas que a crônica argumentativa é um texto opinativo cuja função é manifestar a posição do cronista sobre um fato ou um tema. Tendo isso mente, responda às questões abaixo:

a) A crônica *Mundo rural, mundo urbano e o Brasil no meio* trata de um fato ou de um tema polêmico?

A crônica trata de um fato – a mudança no temporal e espacial das cidades brasileiras.

b) O título da crônica argumentativa ajudou você a entender o texto? Por quê? **Resposta pessoal.**

- c) Há alguma palavra desconhecida no texto? Qual (is)? **Resposta pessoal.**
- d) Que recurso você utilizou para compreender o sentido dessa(s) palavra(s) no texto? **Resposta pessoal.**
- e) O autor do texto está defendendo uma posição? Qual? **Sim, pois não podemos ter uma vida camponesa, mas a cultura rural permanece em nossa sociedade atual**

2- Há quem diga que “todo ponto de vista é a vista de um ponto”. Assim, ao falar ou escrever, estamos sempre evidenciando nossas posturas diante de algo. Você conhece Cristóvão Tezza? Abaixo, segue uma síntese com a biografia do autor. A partir dela, considere as relações entre a vida do autor e seu posicionamento na crônica *Mundo rural, mundo urbano e o Brasil no meio*.



Cristóvão Tezza nasceu em 1952 em Lages (SC). Mudou-se para Curitiba (PR) em 1961.

Em 1970 concluiu o ensino médio no Colégio Estadual do Paraná. Em 1974, foi a Portugal estudar Letras na Universidade Coimbra. Em janeiro de 1977, casou-se. Em 1984, mudou-se para Florianópolis (SC), trabalhou como professor de Língua Portuguesa da UFSC. Voltou a Curitiba em 1986, dando aulas na UFPR até 2009, quando demitiu-se para dedicar-se totalmente à literatura.

Já recebeu alguns prêmios importantes como o Prêmio Machado de Assis (melhor romance do ano em 1998), o Prêmio da Academia Brasileira de Letras de melhor romance do ano e o romance Bravo! (2004), Prêmio da APCA (Associação Paulista dos Críticos de Arte) de melhor obra de ficção do ano. Em 2008, recebeu os prêmios Jabuti de melhor romance, Bravo! de melhor obra, Portugal-Telecom de Literatura em Língua Portuguesa (1º lugar) e Prêmio São Paulo de Literatura, melhor livro do ano.

Sua tese de doutorado (USP), *Entre a prosa e a poesia - Bakhtin e o formalismo russo*, foi publicada em 2002 (Rocco). Também na área acadêmica Cristóvão Tezza escreveu dois livros didáticos em parceria com o linguista Carlos Alberto Faraco (Prática de Texto e Oficina de Texto), e há vários anos publica eventualmente resenhas e textos críticos em revistas e jornais. Durante um ano, assinou uma coluna quinzenal no "rodapé literário" da *Folha de S. Paulo*.

De 2008 a 2014 foi cronista do jornal Gazeta do Povo e a partir de 2017 passou a escrever crônicas para a *Folha de S. Paulo*.

Algumas obras:

Ficção: *A Cidade Inventada*, *Ensaio da Paixão*, *Trapó*, *Aventuras Provisórias*, *A Suavidade do Vento*, *Uma Noite em Curitiba*, *Breve espaço entre cor e sombra*, *O fotógrafo*, *O filho eterno*, *Um erro emocional*, *Beatriz*, *O professor*.

Não -Ficção: *Entre a prosa e a poesia*, *O espírito da prosa - uma autobiografia literária*, *Um operário em férias* (crônicas), *Leituras - resenhas & ensaios* (textos críticos), *Literatura à margem* (conferências), *A máquina de caminhar* (crônicas).

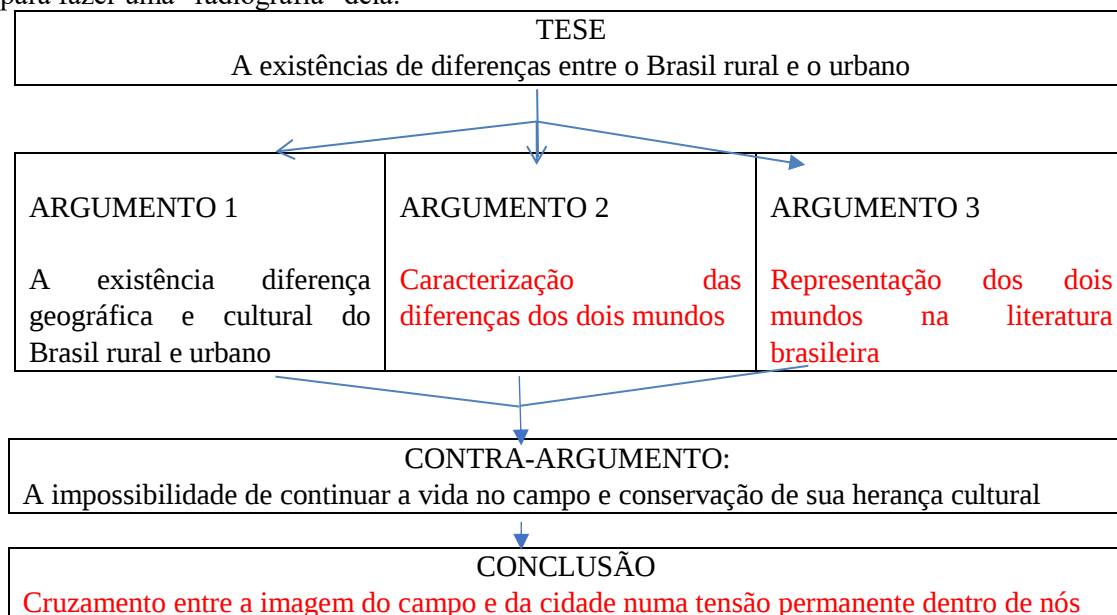
Adaptado de http://www.cristovaotezza.com.br/p_biografia.htm. Acesso 22 jun.2017.

3 - Com base na leitura de *Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio*, identifique que palavras ou expressões o autor utiliza para caracterizar os dois mundos apresentados no texto e complete o quadro.

CAMPO	CIDADE
Pacato, puro, conservador, simples, natural, ligado à vizinhança,	Inchada, globalizante, grande, espaço geométrico, abstrato, sem laços mentais com a natureza ou vizinhança.

4- A partir do quadro acima, você considera que o autor descreve qual mundo de forma mais positiva? Por quê? **O campo é visto de forma mais positiva que a cidade, as palavras são mais positivas.**

5- Observe o plano global da crônica argumentativa de Cristóvão Tezza e acrescente as informações que faltam para fazer uma “radiografia” dela.



6- Releia o último parágrafo de *Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio*, depois faça o que se pede.

a) Aponte como a literatura pode ajudar a entender a transformação de uma sociedade. **A literatura retrata a cultura, os costumes de um povo e de uma época.**

b) O que faz o autor dizer que o Brasil vive “com um pé no campo e outro na cidade”? **Há ainda no Brasil vários traços da cultura rural.**

c) Como se justifica que a relação entre campo e cidade se reflete na literatura brasileira?

O autor cita dois grandes autores da literatura brasileira que retrataram o campo - José de Alencar- escreveu várias obras retratando o meio rural (*Iracema, O Guarani, O Gaúcho, O Tronco do Ipê*) obras regionalistas e indianistas; e a cidade.

Machado de Assis – escreveu obras que retratavam urbanas, em especial, o espaço mostra a sociedade carioca no final do século XIX.

7- A crônica argumentativa de Cristóvão Tezza evidencia as diferenças existentes entre espaços rural e urbano no Brasil, pois mostra como esses dois espaços se constituem. A partir da compreensão do texto todo, qual aspecto é fundamental para compreendermos a situação atual entre os dois mundos rural e urbano?

() o aspecto geográfico, pois é preciso entender a diversidade de paisagem que conduz para a divisão entre a cidade e o campo.

() o aspecto literário, uma vez que os brasileiros se veem retratados nas obras da literatura urbana e ao mesmo tempo rural.

() o aspecto econômico, já que as relações comerciais brasileiras dependem da agricultura e também da indústria.

() o aspecto filosófico, uma vez que essa relação entre o campo e a cidade é uma escolha individual, isto é, uma filosofia de vida.

(X) o aspecto histórico, já que é preciso compreender como o contexto da transformação da sociedade reflete as dificuldades de ocupação dos espaços no país hoje.

O DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO

Para elaborar o processo de argumentação, é preciso desenvolver algumas estratégias. Observe alguns modos de conduzir o processo argumentativo e os exemplos.

- **Comparar:** apresentar pontos distantes e semelhantes entre dois elementos que permitam identificar a posição do produtor diante do tema.

Exemplo 1: *Livro eletrônico* (Lya Luft)

[...]
Li um diálogo interessante, dirigido por um jornalista, entre Umberto Eco e um roteirista francês, sobre o assunto. Os dois são donos de imensas bibliotecas, de muitas dezenas de milhares de volumes. Portanto, são amantes de livro, vivem com e para o livro.
Interessantes comentários: o registro escrito, seja em papel, pergaminho, nas antiquíssimas tabuinhas de argila, é o mais sólido, é permanente. O e-book, o livro eletrônico, que tem suas vantagens como todo artefato moderno, tem desvantagens claras de saída. Por exemplo, dependeremos de mais decodificadores, suportes, seja como for: já não conseguimos ver os antigos vídeos de poucos anos atrás, a não ser que ainda tenhamos em casa aquele aparelho já superado onde os enfiar. Logo os CDs serão esquecidos, os DVDs serão antiquados, e teremos de modificar, a cada nova invenção, a nossa biblioteca eletrônica. Sem falar na saúde dos olhos, atacados pelo tipo de luminosidade, modo de leitura, do texto na página de um e-book. [...]

No exemplo acima, vemos que há uma comparação entre o livro de papel e o livro eletrônico, bem como com as outras tecnologias como CD e DVD.

- **Introduzir pergunta e resposta:** o produtor textual insere uma pergunta para a qual terá de introduzir a resposta que explique ou justifique a ideia apresentada (um ou mais argumento).

Exemplo 2: *O nobilíssimo ponto e vírgula* (Pasquale Cipro Neto)

Estava na "capa" do UOL ontem: "Medo de ser assassinado atinge 3 em 4 brasileiros; 67% de jovens temem a PM". Por favor, veja o ponto e vírgula, prezado leitor. Que faz ele aí? É correto o seu emprego? [...]

Posto isso, voltemos ao título do UOL e ao ponto e vírgula que há nele. Esse título diz respeito a uma pesquisa realizada pelo Datafolha e publicada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública. O tema da pesquisa, obviamente, é a violência no Brasil, que, como se sabe, é um país pacífico, solidário etc., etc., etc.

As duas informações que há no título são distintas: a primeira diz respeito ao medo de ser assassinado, sentimento de 76% dos entrevistados; a segunda diz respeito ao temor que 67% dos jovens entrevistados têm da Polícia Militar.

As informações são distintas, mas integram o mesmo assunto, o mesmo campo, o mesmo território, por isso foi empregado (corretissimamente) o ponto e vírgula, que separa o primeiro bloco, completo, autônomo etc., do segundo bloco, também completo, autônomo etc.

Fonte: *Folha de S. Paulo* 03/11/2016

No exemplo 2, vemos que a questão em debate é o uso do ponto e vírgula de acordo com as regras da gramática tradicional. Propositadamente, aquele que escreve insere uma pergunta que ele mesmo se propõe a responder.

- **Apontar o problema e a solução:** não basta apenas reconhecer o problema é necessário mostrar possíveis soluções para o caso.

Exemplo 3: *Bomba-relógio* (Drauzio Varella)

[...]

No Brasil, a faixa da população que mais cresce é a que está acima dos 60 anos -justamente a que demanda os cuidados médicos mais dispendiosos, que o sistema público não tem condições de suportar e as operadoras não conseguem transferir para seus usuários sem levá-los à inadimplência.

Não é necessário pós-graduação na Getúlio Vargas para constatar que a persistirem os custos crescentes, nosso sistema de saúde ficará inviável: o SUS em crise permanente por falta de verbas; a saúde suplementar, pelo risco de falência.

Não existe saída, senão deslocar o foco das políticas públicas da doença para a prevenção. É insano esperar que as pessoas adoçam para então nos preocuparmos com elas.

Se 52% dos brasileiros estão com excesso de peso, metade das mulheres e homens com mais de 50 anos sofre de hipertensão, o diabetes se acha instalado em mais de 10% dos adultos e a dependência do fumo corrói em silêncio o organismo de quase 20 milhões, haveria alternativa?

A responsabilidade é de todos, inclusive dos médicos. Saem de nossos receituários as requisições de exames desnecessários, medicamentos caros e condutas que contradizem evidências científicas.

As faculdades de medicina têm que ensinar noções de economia e de gerenciamento. É um absurdo nababesco prescrevermos remédios e exames sem ter ideia de quanto eles custam.

O sistema de saúde brasileiro vai quebrar se não criarmos estímulos para que cada cidadão assuma a responsabilidade de cuidar do próprio corpo, conscientizarmos os médicos e a população de que exames desnecessários consomem recursos e trazem riscos, exigirmos que hospitais e centros de atendimento apresentem indicadores que permitam avaliar a qualidade e o custo/benefício dos serviços prestados, negociarmos com a indústria os preços abusivos de algumas drogas, próteses e equipamentos, e estabelecermos critérios rígidos para impedir que a judicialização errática de hoje se perpetue em benefício dos que podem contratar advogados.

[...]

Fonte: *Folha de S. Paulo* 05/03/2016

No exemplo 3, o agente produtor do texto mostra as causas que levam o sistema de saúde público a uma crise: as pessoas que não se previnem e médicos que receitam exames desnecessários e remédios caros.

- **Mostrar argumentos favoráveis e contrários:** num mesmo texto o produtor introduz que indicam a posição diante de um assunto polêmico e também uma opinião contrária (contra-argumentos).

Exemplo 4: *Faz diferença beber aos 17 ou aos 18 anos?* (Jairo Bauer)

[...]

Em termos fisiológicos, as diferenças entre um garoto de 17 e um de 18 anos são sutis e podem variar bastante entre as populações. Mas está claro que, quanto mais jovem for o indivíduo, mais exposto ele estará aos riscos do consumo de álcool.

O cérebro só se forma completamente no fim da adolescência. E substâncias químicas como o álcool e as drogas podem afetar de forma mais acentuada as vias neurais em desenvolvimento.

Por outro lado, muitos jovens são mais imunes aos efeitos tóxicos da bebida – você já deve ter reparado que a ressaca parece piorar com a idade. Assim, existe uma tendência a consumir quantidades maiores, o que aumenta o risco de dependência.

É pouco provável que criminalizar a venda de álcool para menores faça com que os adolescentes deixem de beber. Apesar de provocar danos cognitivos, acidentes graves e causar vício, essa é a substância à qual eles ainda têm maior acesso.

A questão é que ainda prevalece, no país, uma cultura de que não tem nada demais um garoto de 15 ou 16 anos tomar cerveja ou vinho no almoço de família. Para alguns pais, é até sinal de virilidade.

[....]

Fonte: Jairo Bauer. <http://doutorjairo.uol.com.br/category/colunas/blogosfera-uol/Acesso> 16 nov.2016.

No exemplo 4, há uma menção aos problemas causados pela ingestão de bebidas alcólicas em pessoas de 17 e 18 anos e também o risco de dependência por ser mais imunes aos efeitos do álcool.

- **Exemplificar:** A enumeração dos exemplos pode corroborar com a concretização de fato abstrato na mente do leitor. No exemplo

Exemplo 5: A revanche das mulheres (Ruth de Aquino)

Cuidado, homens. Cuidado, candidatos a qualquer cargo político, de prefeito a presidente. Donald Trump vive seu inferno astral no fim da corrida à Presidência dos Estados Unidos. Não por ser um perigo para o mundo, não por sua visão preconceituosa dos negros, dos muçulmanos ou dos imigrantes... mas por assediar, apalpar e beijar mulheres à força. Por se achar o máximo, uma estrela. Pois a estrela está se apagando de vez, com as descrições de seus avanços sexuais.

Avanços na terra, no ar e no elevador. Jessica Leeds tem 74 anos. Diz que Trump a apalpou em 1978 durante um voo, quando ela tinha 38 anos. Rachel Crooks diz que, no elevador da Trump Tower, onde ela trabalhava como recepcionista, o bilionário a beijou na boca à força. Muito clichê o assédio sexual misturado a abuso de poder. Os dois casos foram publicados pelo *The New York Times*. Trump chamou de “pura ficção e mentiras deslavadas” e ameaçou processar o jornal. Os editores já declararam que não pretendem se desculpar nem desmentir os depoimentos.

A repórter da *People Magazine* Natasha Stoyneff diz que foi agarrada e beijada por Trump na casa dele em Palm Beach, em 2005, quando foi fazer uma matéria sobre o casal. Segundo Natasha, ele a beijou à força, pressionando-a contra a parede. Para piorar a cena, a mulher de Trump, Melania, grávida, estava no andar de cima da casa. O candidato à Casa Branca respondeu pelo Twitter: “Por que a repórter da *People* não mencionou o ‘incidente’ em sua matéria 12 anos atrás? Porque isso nunca aconteceu!”. Não sabemos se aconteceu ou não. O que sabemos é que mulheres sempre recream denunciar assédio sexual de chefes ou de poderosos. Ainda bem que a coisa está mudando.

A Miss Washington de 2013, Cassandra Searles, também acusa Trump: “Ele apertou meu traseiro e me chamou para seu quarto de hotel”. A produtora Mindy McGillivray, hoje com 36 anos, afirma que Trump a acariciou em 2003, quando ela tinha 23 anos e trabalhava na produção de um show de Ray Charles em Palm Beach.

[....]

Fonte: *Época* -14/10/2016

O exemplo 5 traz vários casos de mulheres que denunciam terem sido assediadas que por Donald Trump nos Estados Unidos. Os exemplos servem para enumerar as várias situações em que mulheres são atacadas por homens que são candidatos a cargos públicos.

8- Das estratégias acima, identifique qual foi a mais empregada em *Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio*. Justifique sua resposta.

A estratégia utilizada é a da **comparação**. São apresentadas principalmente as diferenças culturais e históricas entre a cidade e o campo. Além da comparação entre o campo e a cidade, no último parágrafo há ainda uma comparação entre as maneiras como esses espaços foram representados nas obras de dois dos maiores escritores da literatura brasileira no século XIX: José de Alencar (paisagem rural) e Machado de Assis (paisagem urbana).

9- Uma característica da crônica é sua relação com o tempo e o espaço. Em *Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio*, há uma discussão justamente sobre as mudanças de tempo e de espaço pelas quais o Brasil passou a partir dos anos 50. Apesar de ser um texto dissertativo-argumentativo, o cronista manifesta suas sensações diante do tema.

Tendo isso em mente, retorne ao texto e reconheça:

a) em que momentos o autor se implica textualmente.

“Quando criança, lembro da carroça passando em casa para deixar lenha;” / “nos transformamos num país predominantemente urbano, que vive e produz inchado em grandes centros”/ “ porque nos condena para sempre à escravidão da pura sobrevivência”/ Amadurecemos mantendo uma divisão marcante entre esses dois mundos, a um tempo geográficos e ideológicos. / (do “nacionalismo”, diríamos hoje),/ “encontramos duas imagens culturais do Brasil, que se entrecruzam numa tensão que permanece vivíssima entre nós”.

b) qual é o efeito de sentido tem a implicação do autor para a crônica. A crônica por tradição apresenta as experiências pessoais e peculiaridades que outros textos argumentativos como artigo de opinião e editorial não. A presença do cronista serve para aproximar o leitor ao tema, o torna particular, estabelece uma interação entre agente produtor e leitor. Fica evidente que o autor viu as transformações acontecerem, isto é, participou delas.

10- Em *Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio*, o cronista relata experiências pessoais para mostrar que houve uma grande transformação nos modos de vida da sociedade brasileira desde sua infância. Mas no decorrer da crônica argumentativa, se afasta de seu próprio cotidiano e amplia discussão com argumentos e dados que servem para comprovar seu ponto de vista. Como o cronista consegue ampliar seu texto de uma situação particular para mostrar algo mais geral? O autor cita exemplos que mostra que houve mudanças de modo geral nas grandes cidades (cidade é globalizante). São fatos da transformação de grande parte das cidades grandes.

11- A crônica argumentativa de Cristóvão Tezza trata de um assunto aparentemente trivial. Levando-se em conta as características da crônica de modo geral (curta, simples, cotidiana, familiar, informal, passageira) e aproximação entre cronista e leitor, aponte em que momento *Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio* se afasta do caráter efêmero do gênero e ganha perenidade. O autor mostra que o espaço está constante mudança no tempo. Há um tempo mencionada na sua infância, depois ele faz uma digressão maior ainda para ressaltar que pela literatura podemos ver que a mais de cem anos antes o espaço era mais diferente ainda. No meio do 1º parágrafo e no 2º parágrafo.

12- Você mora em um espaço urbano ou rural. Escreva um parágrafo apontando as principais características de onde mora e se há ainda herança do espaço rural nele ou se existe urbanidade no meio rural. Utilize algo particular para dar sua opinião.



MÓDULO 4: Produção textual - reescrita

Quando iniciamos os trabalhos, você escreveu uma crônica argumentativa como produção inicial. Agora, com base no que já estudou sobre o gênero, **releia a instrução de sua produção inicial e reescreva seu texto.**

A revista acadêmica de sua instituição vai lançar uma nova edição nos próximos meses. A publicação é interdisciplinar e seleciona textos de diferentes gêneros: poemas, entrevistas, relatos de experiência, artigos acadêmicos, resenhas e crônicas. Considerando que você é um aluno do ensino superior, elabore uma crônica argumentativa sobre um dos temas abaixo:

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

Tema 2: O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?

Tema 3: O Brasil deve legalizar o uso da maconha?

Tema 4: O voto deve ser obrigatório ou facultativo?

Tema 5: A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?

Tema 6: O Brasil deve legalizar o aborto?

Tema 7: O Brasil deve reduzir a maioridade penal?

Tema 8: Publicidade dirigida a crianças deve ser proibida?

ATENÇÃO: Você não fará uma nova produção, mas vai REESCREVER o texto que fez e foi devolvido com as orientações para a reelaboração.

A revista é uma publicação *on-line*, destinada a professores e alunos do ensino superior e constitui um espaço para compartilhar saberes. Tenha em mente que escreverá para seus colegas, seus professores e leitores da revista em geral, isto é, leitores de textos acadêmicos.

Antes de escrever, complete as informações que serão relevantes para elaborar sua produção:

- quem é seu destinatário real: _____
- qual veículo ou locais em que o texto poderá ser encontrado: _____
- qual é o momento de produção: _____
- qual seu objetivo ao escrever seu texto: _____
- qual posição vai defender: _____

A crônica argumentativa é um texto persuasivo que permite uma aproximação do autor com leitor, conduzindo-o para um diálogo ou uma conversa. Neste gênero, é possível que o autor apresente experiências pessoais para tentar convencer o leitor de seu ponto de vista, sem deixar de lado os recursos argumentativos (exemplos, testemunhos ou citações, dados numéricos/ estatísticos ou fatos).

Assim sendo, ao escrever seu texto, organize seu texto, observando a seguinte orientação:

Assim que terminar, faça uma revisão. Leve em conta os seguintes aspectos:

- (i). crie uma relação de proximidade com leitor;
- (ii). utilize suas experiências pessoais (ilustrativas e/ou relevantes) para demonstrar seu ponto de vista e implique-se no texto;
- (iii). defenda sua posição diante de sua tese;
- (iv). aponte argumentos para sustentar sua tese, pensando nos recursos argumentativos que usará;
- (v). apresente argumentos contrários à sua tese e refute-os com base nos recursos argumentativos que usará;
- (vi). apresente uma conclusão reafirma a sua posição ou proponha uma reflexão sobre o tema;
- (vii). dê um título criativo para o leitor e que sintetize sua tese.
- (viii). releia seu texto e revise possíveis incorreções antes de entregar.



MÓDULO 5: Leitura e atividades

1-Você já viu uma árvore de pau-brasil? Onde? Como era a árvore que viu? **Resposta pessoal**

Você vai ler abaixo uma crônica argumentativa que estabelece uma relação direta com dois outros textos (uma reportagem e um documentário) aos quais também terá acesso. Depois de ler os textos e assistir ao documentário, realize as atividades a seguir.

MADEIRA MUSICAL

Heloisa Seixas

Revista *Seleções Readers Digest* – set. 2009



Soube outro dia que o nosso querido – e tão maltratado – pau-brasil é a melhor e mais perfeita madeira para fabricar arcos de instrumentos de corda. Li isso no *Jornal do Brasil*, em texto do jornalista Marcelo Gigliotti, segundo o qual a árvore, quase extinta, está sendo replantada em áreas privadas por archetários, isto é, por aqueles que fabricam os arcos para violoncelos e violinos. Foi feito inclusive um documentário sobre o assunto, “A árvore da música”, de Otávio Juliano.

Há uma beleza estranha e triste em tudo isso. A madeira que deu nome ao nosso país servir para fazer música é algo que me encanta, ainda mais se pensarmos no quão musical é a gente que vive por aqui. Segundo um amigo meu que entende do assunto, o Brasil está entre as três regiões que produziram a melhor música popular do mundo, as outras duas sendo os Estados Unidos e o Caribe. Deve ser verdade. Nada mais perfeito, portanto, que o Brasil tenha sido batizado com um nome de madeira musical.

Em contrapartida, isso torna ainda mais chocante o descaso e a barbárie que levaram à quase completa destruição da árvore que é nosso nome próprio, nosso próprio nome. Em seu texto, Gigliotti lembra que apenas no primeiro século de colonização do Brasil, foram derrubadas dois milhões de árvores. E que os índios ajudavam na derrubada, a fim de trocar madeira por presentes, dados por portugueses e franceses. Mesmo eles, que tinham uma relação tão bonita com a natureza, mesmo eles que usavam a madeira do pau-brasil para fabricar seus arcos (de caça, não de música).

Sendo uma espécie típica da Mata Atlântica, o pau-brasil era árvore abundante em quase toda a extensão do litoral brasileiro, principalmente entre o Rio Grande do Norte e o sul do Estado do Rio. Fico imaginando a beleza das florestas cheias dessa árvore de madeira vermelha. Seus outros nomes – orabutã, brasileto, ibirapitanga, ibirapita, muiirapitanga, ibirapitã, pau-de-pernambuco, pau-rosado – ecoam em mim como se fossem a letra de uma canção de Tom Jobim. Este, aliás, foi a vida toda um lutador em defesa da natureza (exceto quando ainda era menino e matava passarinhos, coisa de que sempre se arrependeu).

Como mais de 90 % da Mata Atlântica foram arrasados nos últimos cinco séculos, quase não existe mais pau-brasil em estado natural. Só restam poucos exemplares espalhados aqui e ali, a maioria na Bahia, e mesmo assim porque lá havia o costume de usar a sombra dessa árvore para proteger as plantações de cacau. O bicho-homem parece que sente gosto em degradar o planeta.

Mas às vezes ele se redime. E não é só de Tom Jobim que estou falando. A Floresta da Tijuca, no Rio, está aí para provar isso. Em dezembro de 1861, a mando de dom Pedro II, o engenheiro Manuel Archer, auxiliado por seis escravos, homens e mulheres, começou o replantio da Floresta da Tijuca, que havia sido devastada pelas plantações de café. O trabalho, que durou onze anos, resultou na plantação de mais de cem mil mudas, num impressionante exemplo de consciência ecológica, tornado ainda mais espetacular pelo fato de acontecer numa época em que ninguém se preocupava com isso. É uma história tão extraordinária que não sei como a Floresta da Tijuca ainda não foi considerada Patrimônio da Humanidade pela Unesco. Essa notícia seria música para os ouvidos de nós, brasileiros.

In: SEIXAS, Heloisa. **Crônicas para ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.p.77-9

Música inspira replantio de pau-brasil

Marcelo Gigliotti

RIO - Ele deu origem ao nome do Brasil. Atraiu europeus há 500 anos, que extraíram dele tinta vermelha para tingir tecidos da nobreza. Provocou conflitos entre portugueses e franceses por sua exploração. Acabou se tornando uma espécie rara da flora brasileira. Mas a árvore de que estamos falando, o pau-brasil, continua tendo propriedades únicas. Sua madeira é considerada a melhor do mundo para confecção de arcos para instrumentos de corda. Esta característica está estimulando seu replantio no Brasil.

Archetários (fabricantes de arcos) europeus e brasileiros se organizaram para criar um movimento para replantar o pau-brasil em áreas da Bahia e do Espírito Santo.

Quando começaram a confeccionar arcos com pau-brasil, no século 18, ocorreu uma revolução no jeito de tocar os instrumentos de corda. Foi algo assim, como a invenção da guitarra elétrica diz o cineasta Otávio Juliano, diretor do documentário *A Árvore da música*, que será exibido nesta segunda-feira na tenda do Museu da Vida, no campus da Fiocruz, às 9h30.

Acontece que a extração de pau-brasil em florestas é proibida no Brasil, uma vez que a espécie é considerada em extinção desde 1992. Por isso, os archetários se mobilizaram para fazer o replantio em áreas privadas para garantir matéria-prima para produzir seus arcos. É o caso do archetário brasileiro Marco Raposo, que produz 60 arcos por mês, no Espírito Santo:

Começamos o plantio há 12 anos. Temos 7.500 árvores, algumas com mais de cinco metros diz.

Assim como ele, archetários franceses também investem no replantio em áreas do sul da Bahia. São projetos que contam com chancela de instituições científicas, como o Jardim Botânico do Rio de Janeiro.

O problema é que conservar a espécie não é só plantar. É preciso definir que variantes genéticas precisam ser mais preservadas diz o biólogo Harodo Lima, do Jardim Botânico.

A instituição carioca realiza há oito anos um projeto de catalogação e inventário das áreas de florestas com ocorrência de pau-brasil. O estado do Rio de Janeiro tem 14 destas áreas: na Serra da Tiririca e na Região dos Lagos. No município do Rio, há trechos de floresta com a árvore em Campo Grande, Sepetiba, Pedra de Guaratiba e até na Prainha, paraíso dos surfistas.

Existem ainda unidades de conservação federais e estaduais também na Paraíba e na Bahia, segundo o biólogo. Mas é muito pouco em relação às populações da espécie na época do descobrimento. O pau-brasil ocorria numa extensa faixa litorânea que vem desde o Rio Grande do Norte até o Sul do estado do Rio de Janeiro, na região de Angra dos Reis e Paraty.

A árvore sobreviveu em ilhas no meio da floresta degradada. Na Bahia, sua preservação foi maior, pois era usado para dar sombra às plantações de cacau, diz o biólogo do Jardim Botânico.

Segundo historiadores, só no primeiro século após o descobrimento do Brasil, dois milhões de árvores foram derrubadas. Em 1550, segundo o explorador francês Jean de Lery, havia 100 mil toras de pau-brasil estocadas no Rio.

Os índios faziam a derrubada para trocar as toras por bugigangas com franceses e portugueses. Eles já conheciam as propriedades do pau-brasil: usavam a tinta e faziam arcos para caça. Agora, os arcos servem para dar uma sonoridade especial aos instrumentos.

FILME - DOCUMENTÁRIO: *A Árvore da música*. Brasil / 2009. 78 min. Direção: Otávio Juliano (reprodução do filme)

2-Um aspecto importante para a produção de um texto argumentativo é o conhecimento sobre o assunto. Vimos nos módulos anteriores que as crônicas argumentativas estavam relacionadas à função social de seus produtores. Vejamos:

MÓDULO /TEXTO	AUTOR	PAPEL SOCIAL
Módulo I: <i>Livro Eletrônico</i>	Lya Luft	professora /tradutora/escritora
Módulo II: <i>Literatura como tratamento</i>	Moacyr Scliar	Professor/ médico /escritor
Módulo III: <i>Mundo rural, mundo urbano, e o Brasil no meio</i>	Cristóvão Tezza	Professor/escritor

Pesquise sobre a autora Heloisa Seixas e aponte se há alguma relação entre a ocupação/trabalho da autora e assunto discutido em *Madeira Musical*. Se não houver, reconheça maneiras como ela pode ter coletado informações e formado seu ponto de vista sobre o tema.

Algumas sugestões: <http://heloisaseixas.com.br/> (site) e <https://globosatplay.globo.com/globonews/v/3844759/> (entrevista)

A autora foi jornalista, mas hoje dedica-se a escrita de seus livros. Não há em sua biografia nenhum dado que demonstre uma relação direta com o tema. Pela crônica, vemos que a leitura de outro texto jornalístico e depois o documentário a aproximaram do assunto. Na crônica, ela demonstra ter buscado as informações por curiosidade do tema.

3- Ao se produzir um texto, é necessário, antes de partir para sua elaboração, conhecer o assunto. Por isso, ler/ouvir textos e assistir a filmes, programas, documentários consistem em uma maneira para obter conhecimento e evitar que seus argumentos sejam fracos e/ou desacreditados. Existem diferentes fontes de onde podemos extrair informações relevantes. Sabendo disso, leia um trecho de um artigo enciclopédico que apresenta algumas características da árvore de que trata a crônica argumentativa *Madeira Musical* e depois responda às questões a seguir.



Pau-Brasil

O **pau-brasil** ou **pau-de-pernambuco** (atual *Paubrasilia chinata* Lam. — Gagnon, H.C.Lima & G.P.Lewis antiga *Caesalpinia echinata* Lam. também chamado **arabutã**, **ibirapiranga**, **ibirapitã**, **ibirapitanga**, **orabutã**, **pa u-de-tinta**, **pau-pernambuco** e **pau-rosado**, é uma árvore leguminosa nativa da Mata Atlântica, no Brasil.

A árvore alcança entre dez e quinze metros de altura e possui tronco reto, com casca cor cinza-escuro, coberta de acúleos, especialmente nos ramos mais jovens. As folhas são compostas bipinadas, de cor verde médio, brilhantes.

As flores nascem em racemos eretos próximo ao ápice dos ramos. Possuem quatro pétalas amarelas e uma menor vermelha, muito aromáticas; no centro, encontram-se dez estames e um pistilo com ovário súpero alongado.

Os frutos são vagens cobertas por longos e afiados espinhos, que devem protegê-los de pássaros indesejáveis, pois estes comeriam os frutos. Contém de uma a cinco sementes discoides, de cor marrom. A torção do legume, ao liberar as sementes, ajuda a aumentar a distância da dispersão.

Ocorre na floresta ombrófila densa da Mata Atlântica, a partir do extremo nordeste do Brasil até o Rio de Janeiro, ou seja, nos estados do Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Espírito Santo e Rio de Janeiro.

Encontra-se na lista do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis de espécies ameaçadas de extinção na categoria "vulnerável" e na da União Internacional para a Conservação da Natureza e dos Recursos Naturais na categoria "em perigo".^[9]

[...]

Extraído de: https://pt.wikipedia.org/wiki/Paubrasilia_echinata. Acesso em 23 jun.2017.

a) Que tipo de informação o artigo enciclopédico apresenta? O artigo enciclopédico apresenta a descrição da árvore, tamanho, composição e partes da planta. Onde pode ser encontrada. Não faz comentários avaliativos.

b) O artigo enciclopédico acima - somado à crônica argumentativa, à reportagem e ao documentário - pode contribuir para que alguém, mesmo sem ser especialista no tema, possa ter um conjunto de informações sobre o assunto mesmo sendo de gêneros diferentes. Na sua opinião, por que isso acontece? São informações diferentes, pois temos desde descrição da planta até sua relevância histórica e social. Além disso, o documentário e a reportagem apresentam informações sobre como a relação da árvore com a música.

4- Depois de ler os textos e assistir ao documentário, você percebeu que todos eles tratam de um mesmo assunto. Agora, complete o quadro abaixo:

TEXTOS	<i>A árvore da música</i>	<i>Música inspira replantio de pau-brasil</i>	<i>Madeira Musical</i>	<i>Artigo enciclopédico Pau-brasil</i>
Objetivo do texto				
Algo que lhe chamou a atenção				
Algo que você não sabia sobre o assunto				

5-Vários cronistas afirmam que a escrita da crônica pode vir de uma experiência do cotidiano ou da leitura/escuta de outro texto. No caso de *Madeira Musical*, foram justamente as relações com outro texto (reportagem) e depois outro (documentário) que resultaram no mote para o início da crônica de Heloisa Seixas. Em que momentos *Madeira Musical* retoma informações da reportagem e do documentário? Por que a autora faz isso?

A autora inicia o primeiro parágrafo citando os dois textos. A citação serve para nos alertar sobre o desconhecimento dela própria sobre o uso do pau-brasil para a produção de instrumentos e para a questão da destruição da Mata Atlântica.

6- Retorne ao texto *Madeira Musical* e indique que propriedades do gênero crônica são vistos e em quais passagens.

Características	Passagens do texto
Linguagem coloquial	A madeira que deu nome ao nosso país servir para fazer música é algo que me encanta, ainda mais se pensarmos no quão musical é a gente que vive por aqui..
Relação com o cotidiano	Li isso no <i>Jornal do Brasil</i> , em texto do jornalista Marcelo Gigliotti, segundo o qual a árvore, quase extinta, está sendo replantada em áreas privadas por archetários, isto é, por aqueles que fabricam os arcos para violoncelos e violinos.
Reação pessoal do cronista (implicação)	Soube outro dia que o nosso querido – e tão maltratado – pau-brasil é a melhor e mais perfeita madeira para fabricar arcos de instrumentos de corda.

Criação de uma imagem poética	Fico imaginando a beleza das florestas cheias dessa árvore de madeira vermelha. Seus outros nomes – orabutã, brasileto, ibirapitanga, ibirapita, muirapitanga, ibirapitã, pau-de-pernambuco, pau-rosado – ecoam em mim como se fossem a letra de uma canção de Tom Jobim
Aproximação com o leitor	Essa notícia seria música para os ouvidos de nós, brasileiros

7- Ao mesmo tempo em que busca convencer o leitor pelo uso da razão, de um raciocínio lógico, a autora da crônica constrói uma imagem no texto em relação à sonoridade da crônica. Faça uma análise do vocabulário e encontre as palavras que remetem à área musical.

Seus outros nomes – orabutã, brasileto, ibirapitanga, ibirapita, muirapitanga, ibirapitã, pau-de-pernambuco, pau-rosado – ecoam em mim como se fossem a letra de uma canção de Tom Jobim.

Essa notícia seria música para os ouvidos de nós, brasileiros

8- Vimos no módulo anterior que existem diferentes formas que podem ser utilizadas para argumentar. Em *Madeira Musical*, busca-se convencer o leitor de que o pau-brasil corre o risco de desaparecer devido ao desmatamento e se isso ocorrer faltará matéria-prima para a produção de um instrumento musical. Volte à explicação sobre o desenvolvimento da argumentação e identifique qual estratégia é predominante na argumentação da crônica de Heloisa Seixas. Mostre em que momento da crônica é possível perceber esta estratégia. **Foi utilizada a estratégia de exemplificação**

RECURSOS ARGUMENTATIVOS

A argumentação consiste em desenvolver um raciocínio lógico e ao mesmo tempo comprovar nossas opiniões. Nesse sentido, é preciso, ao produzir um texto argumentativo, mostrar provas que conduzam o leitor a perceber que estamos diante de um posicionamento consciente, não uma coleção de “achismos”.

Diferentemente das estratégias que predominam nos textos, as provas são empregadas em locais específicos, transformando simples ideias em argumentos consistentes.

A seguir, apresentamos algumas maneiras de provar nossas opiniões. São chamadas provas ou evidências que devem ser empregadas em situações que demandam que produtor demonstre suas ideias a partir de dados concretos. Em obra bastante conhecida, Othon M. Garcia⁶² aponta cinco evidências fundamentais:

- **Fato:** um acontecimento ou ocorrência que dá origem a toda a discussão, por exemplo, o desmatamento do pau-brasil é um fato;
- **Exemplos:** são situações reais típicas que demonstram algo que já aconteceu;
- **Ilustrações:** quando a narrativa é estendida e detalhada, podem ser reais ou não, pois há possibilidade de simular de acontecimentos que podem acontecer;
- **Dados estatísticos ou numéricos:** são informações numéricas que precisam ser manipuladas com cautela, pois o universo numérico pode ser representativo ou não, podem ser colocadas em forma de probabilidades ou de porcentagem.
- **Testemunho:** são citações de pessoas representativas de uma área (especialista em um assunto = argumento de autoridade), que tenha experiência em uma atividade, ou ainda alguém que presenciou/participou de um acontecimento. No caso do argumento de autoridade, é possível que este seja iluminado no texto a partir de informações sobre obras e/trabalhos do autor.

9- Retorne à crônica argumentativa *Madeira Musical*, identifique quais as provas são utilizadas para tentar convencer o leitor e complete o quadro.

RECURSO ARGUMENTATIVO	Passagens do texto
------------------------------	---------------------------

⁶² GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 27. ed. Rio de Janeiro: FGV. 2010.

Fato	O pau-brasil é a melhor madeira para a produção de instrumentos musicais de cordas.
Exemplo ou ilustração	Em dezembro de 1861, a mando de dom Pedro II, o engenheiro Manuel Archer, auxiliado por seis escravos, homens e mulheres, começou o replantio da Floresta da Tijuca, que havia sido devastada pelas plantações de café. O trabalho, que durou onze anos, resultou na plantação de mais de cem mil mudas, num impressionante exemplo de consciência ecológica, tornado ainda mais espetacular pelo fato de acontecer numa época em que ninguém se preocupava com isso.
Dados estatísticos /numéricos	Como mais de 90 % da Mata Atlântica foram arrasados nos últimos cinco séculos, quase não existe mais pau-brasil em estado natural.
Testemunho (citação)	-Segundo um amigo meu que entende do assunto, o Brasil esta entre as três regiões que produziram a melhor música popular do mundo, as outras duas sendo os Estados Unidos e o Caribe - Em seu texto, Gigliotti lembra que apenas no primeiro século de colonização do Brasil, foram derrubadas dois milhões de árvores. E que os índios ajudavam na derrubada, a fim de trocar madeira por presentes, dados por portugueses e franceses. - Em dezembro de 1861, a mando de dom Pedro II, o engenheiro Manuel Archer, auxiliado por seis escravos, homens e mulheres, começou o replantio da Floresta da Tijuca, que havia sido devastada pelas plantações de café

10- Ao ler a crônica argumentativa, a reportagem e assistir ao documentário vemos que algumas informações se repetem, porém de forma diferente. Em relação ao texto *Madeira Musical*, como a autora do texto transforma a informação em argumentos? **Ela utiliza as informações e as transforma em recursos argumentativos.**

11- Vimos que o testemunho é um recurso argumentativo utilizado para evidenciar um determinado posicionamento. Que tipos de testemunhos são empregados em *Madeira Musical*? Quais são mais contundentes? **O testemunho do jornalista (argumento de autoridade) que se baseia em pesquisas e de um amigo da autora.**

12- O fato de que os índios já faziam a derrubada do pau-brasil é apontado na reportagem e também na crônica argumentativa. Por que essa informação é relevante para a argumentação? **Os índios são considerados como aqueles que convivem de forma respeitosa com a natureza. Parece um paradoxo que eles também tivessem feito desmatamento.**

13- Releia o último parágrafo e assinale a melhor alternativa que exprime a ideia de que o bicho-homem se redime.

() A Floresta da Tijuca fica dentro do perímetro urbano do Rio de Janeiro e por isso deve ser preservada.

() Homens e mulheres devem unir esforços para plantar novas árvores de pau-brasil antes que a espécie seja extinta.

() O pau-brasil precisa preservado para que tenhamos música em nosso país.

() Precisamos lutar para que a Floresta da Tijuca consiga o título de Patrimônio da Humanidade pela Unesco.

(X) Há exemplos de atitudes positiva de combate a degradação do plante como a de Dom Pedro II quando ordenou que a Floresta da Tijuca fosse reflorestada.

Como começar um texto argumentativo?

A estrutura do texto argumentativo pode variar conforme a necessidade e o estilo de quem produz o texto. Mas há uma estrutura bastante conhecida e utilizada para fins didáticos que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão como formas de organizar a argumentação.

A introdução é o momento em que agente-produtor apresenta sua tese. O desenvolvimento corresponde à demonstração dos argumentos e suas justificativas, enquanto a conclusão é o espaço para reafirmação da tese. A introdução do texto argumentativo pode ser feita de várias formas⁶³. Vejamos algumas possibilidades no quadro abaixo:

Tipo de introdução	Explicação	Exemplos
Citação direta	Transcrição do texto de alguém sobre o assunto	<i>"E na noite seguinte à segunda-feira, se perdeu da frota Vasco de Ataíde, sem haver vento forte ou contrário que o pudesse explicar; para o encontrar fez suas diligências o capitão, mas não mais apareceu", escreveu Pero Vaz de Caminha a D.Manuel de Portugal.</i> Outro Brasil (Luis Fernando Veríssimo – O Globo 01/02/2009).
Citação indireta	Reprodução do texto em forma de paráfrase, sem fazer cópia fiel das palavras de alguém	<i>Certa vez fizeram uma homenagem ao boxeador Joe Louis, na época o negro mais famoso do mundo, e alguém terminou um discurso dizendo que ele era um orgulho para sua raça - a raça humana. Muitos anos depois um comico diria a mesma coisa de Michael Jackson, mas com uma maldade final. Ele era um orgulho para sua raça - fosse ela qual fosse!</i> Além do Nariz (Luis Fernando Veríssimo – O Globo 02/07/2009).
Pergunta	Início de texto por meio de uma interrogação que conduz o leitor à reflexão sobre tema	<i>Este é um dos temas sobre os quais os jornalistas e leitores habituais mais nos interrogam. O livro vai acabar, as editoras vão fechar, é a morte dos autores? Primeiro, os catastrofistas de plantão são em geral mal informados.</i> (Livro Eletrônico- Veja - Lya Luft)
Alusão a um romance, filme, conto, personagem etc.	Citação de obras importantes no começo do texto	<i>Quando eu era pequena, sabia pela voz do Cid Moreira se era hora da janta, pela do Chico Anysio se era hora de dormir, e pelo riso do Dick Vigarista se era hora de ir para a escola. A TV, como os primeiros relógios públicos da idade média, regulava a vida dos brasileiros.</i> Vale TV (Fernada Torres. Folha de S. Paulo 22/03/2013)
Narração de um fato	Relato sobre acontecimentos ou histórias que tem relação com o tema	<i>Quando criança, lembro da carroça passando em casa para deixar lenha; agora, seis décadas depois, todo dia toca a campainha e alguém oferece gás. A pequena mudança da energia que move o fogão caseiro simboliza o acelerado processo de transformação do Brasil. Do pacato país rural que abria os anos 1950, nos transformamos num país</i>

⁶³ Adaptado de: ABREU-TARDELLI, L.S.; BUENO, L.; LOUSADA, E. G *Instrumentos para o trabalho do professor de Língua Portuguesa: gêneros textuais em foco*. Oficina 3: O trabalho do professor com o artigo de opinião. Material desenvolvido para a SEESP – CENP, 2010, p. 22-25.

		<i>predominantemente urbano, que vive e produz inchado em grandes centros.</i> (Cristóvão Tezza- <i>Mundo rural, mundo urbano e o Brasil no meio.</i>)
Citação de provérbio	Citação de um provérbio que será utilizado para defender a posição durante a argumentação	“ <i>Quem com ferro fere, com ferro será ferido</i> ” é um ditado popular que é usado quando uma pessoa quer se referir que as ações más das pessoas sempre voltarão para elas. “ <i>Quem com ferro fere, com ferro será ferido</i> ” (Dom Severino – Portal AZ 13/03/2017).
Alusão histórica	Referência a fatos ou ocorrências marcantes comparando com o presente do texto	<i>Há exatos sessenta anos terminava a Segunda Guerra Mundial, mas filmes como A queda, sobre os últimos e enlouquecidos dias de Adolf Hitler, mostram que o espectro do nazismo ainda nos acompanhará, e nos perturbará, durante muito tempo. A crueldade do regime hitlerista não foi só obra do ditador e de seus comparsas. Mas muitos outros participaram nos crimes de guerra, médicos inclusive. O levantamento de sua atuação nos campos de extermínio representa um dos capítulos mais sombrios da história da medicina e da história da humanidade. Médicos ou monstros? (Moacyr Scliar - Zero Hora – 14/05/2005).</i>
Declaração	Afirmção inovadora para causar surpresa no leitor	<i>Literatura serve para muitas coisas. Serve para informar, serve para divertir — e serve também para curar ou, ao menos, para minorar o sofrimento das pessoas.</i> (Moacyr Scliar - Zero Hora – Literatura como tratamento)
Oposição	Duas orações com ideias opostas que conduz a argumentação.	<i>Há quem diga que sou otimista demais. Há quem diga que sou pessimista. Talvez eu tente apenas ser uma pessoa observadora habitante deste planeta, deste país. Uma colunista com temas repetidos, ah, sim, os que me impactam mais, os que me preocupam mais, às vezes os que me encantam particularmente. Uma das grandes preocupações de qualquer ser pensante por aqui é a educação. Fala-se muito, grita-se muito, escreve-se, haja teorias e reclamações. Ação? Muito pouca, que eu perceba. Os males foram-se acumulando de tal jeito que é difícil reorganizar o caos.</i> Educação : Reprovada (Lya Luft - Veja 13/09/2011)

14- Qual das maneiras acima é utilizada por Heloisa Seixas para iniciar *Madeira Musical*? **Citação indireta** – a autora cita o texto do *Jornal do Brasil* e depois do documentário.



MÓDULO 6- Produção textual - reescrita

Quando iniciamos os trabalhos, você escreveu uma crônica argumentativa como produção inicial. Agora, com base no que já estudou sobre o gênero, **releia a instrução de sua produção inicial e reescreva seu texto.**

A revista acadêmica de sua instituição vai lançar uma nova edição nos próximos meses. A publicação é interdisciplinar e seleciona textos de diferentes gêneros: poemas, entrevistas, relatos de experiência, artigos acadêmicos, resenhas e crônicas. Considerando que você é um aluno do ensino superior, elabore uma crônica argumentativa sobre um dos temas abaixo:

Tema 1: O acesso aos equipamentos tecnológicos (*tablets, smartphones, notebooks*) atrapalha ou ajuda o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes?

Tema 2: O sistema de cotas raciais em concursos públicos e para conseguir uma vaga em uma instituição pública de ensino superior é justo?

Tema 3: O Brasil deve legalizar o uso da maconha?

Tema 4: O voto deve ser obrigatório ou facultativo?

Tema 5: A reforma do Ensino Médio vai contribuir para a melhoria da educação básica brasileira?

Tema 6: O Brasil deve legalizar o aborto?

Tema 7: O Brasil deve reduzir a maioridade penal?

Tema 8: Publicidade dirigida a crianças deve ser proibida?

ATENÇÃO: Você não fará uma nova produção, mas vai REESCREVER o texto que fez e foi devolvido com as orientações para a reelaboração.

A revista é uma publicação *on-line*, destinada a professores e alunos do ensino superior e constitui um espaço para compartilhar saberes. Tenha em mente que escreverá para seus colegas, seus professores e leitores da revista em geral, isto é, leitores de textos acadêmicos.

Antes de escrever, complete as informações que serão relevantes para elaborar sua produção:

- quem é seu destinatário real: _____
- qual veículo ou locais em que o texto poderá ser encontrado: _____
- qual é o momento de produção: _____
- qual seu objetivo ao escrever seu texto: _____
- qual posição vai defender: _____

A crônica argumentativa é um texto persuasivo que permite uma aproximação do autor com leitor, conduzindo-o para um diálogo ou uma conversa. Neste gênero, é possível que o autor apresente experiências pessoais para tentar convencer o leitor de seu ponto de vista, sem deixar de lado os recursos argumentativos (exemplos, testemunhos ou citações, dados numéricos/ estatísticos ou fatos).

Assim sendo, ao escrever seu texto, organize seu texto, observando a seguinte orientação:

Assim que terminar, faça uma revisão. Leve em conta os seguintes aspectos:

- (i). crie uma relação de proximidade com leitor;
- (ii). utilize suas experiências pessoais (ilustrativas e/ou relevantes) para demonstrar seu ponto de vista e implique-se no texto;
- (iii). defenda sua posição diante de sua tese;
- (iv). aponte argumentos para sustentar sua tese, pensando nos recursos argumentativos que usará;
- (v). apresente argumentos contrários à sua tese e refute-os com base nos recursos argumentativos que usará;
- (vi). apresente uma conclusão reafirma a sua posição ou proponha uma reflexão sobre o tema;
- (vii). dê um título criativo para o leitor e que sintetize sua tese.
- (viii). releia seu texto e revise possíveis incorreções antes de entregar.

REVISÃO E AUTOAVALIAÇÃO DO TEXTO

- 1- O texto apresenta as características da crônica argumentativa?
- 2- O texto é adequado ao destinatário?
- 3- O texto expressa a ideia de forma adequada o que você pensa a respeito do assunto?
- 4- O vocabulário é adequado ao tema e ao gênero?
- 5- Você se implica no texto, isto é, utiliza a primeira pessoa?
- 6- Você apresenta algum evento particular ou situação pessoal em sua crônica argumentativa?
- 7- Você cria proximidade com leitor?
- 8- Você apresenta uma tese: uma ideia inicial ou premissa?
- 9- Apresenta dois ou mais argumentos?
- 10- Há localização de contra-argumentos e refutação?
- 11- O texto apresenta recursos argumentativos (evidências) para comprovar sua tese?
- 12- O comprimento dos parágrafos e das frases é adequado?
- 13- A linguagem empregada é adequada à situação de comunicação solicitada?
- 14- A gramática da língua portuguesa padrão (pontuação, grafia, acentuação, concordância, regência) é empregada de forma adequada?
- 15- A caligrafia é legível?
- 16- Você conclui o texto reforçando a ideia inicial, deixa uma questão para a reflexão ou propõe alguma solução?

MÓDULO 7: Leitura



ENFIM, O QUE É UMA CRÔNICA ARGUMENTATIVA?

A crônica argumentativa é um gênero que surgiu primeiramente nos jornais e revistas, sendo considerado a princípio um texto da esfera jornalística. Mas atualmente, circula nas esferas literárias e também acadêmicas. Trata-se de um gênero persuasivo cuja função é demonstrar o ponto de vista de quem escreve com uso de estratégias e recursos argumentativos.

Neste gênero, há uma relação de proximidade entre o autor e seu interlocutor. Existe também na crônica a inserção de impressões pessoais do autor. Segundo especialistas no gênero crônica, a familiaridade e a simplicidade no uso da linguagem são duas características essenciais.

Os estudiosos do gênero também apontam que existem diferentes classificações para a crônica. Dentre as classificações, podemos destacar:

- ❖ Crônica narrativa: gênero mais próximo ao conto, pertencente à esfera literária (ex.: *Cidade sem meninos*, Carlos Drummond Andrade).
- ❖ Crônica poética: gênero mais próximo ao poema, pertencente à esfera literária (ex.: *A aurora*, de Paulo Mendes Campos).
- ❖ Crônica argumentativa: gênero mais próximo ao artigo de opinião/editorial, na esfera jornalística e ao ensaio nas áreas acadêmicas (*Livro Eletrônico*, Lya Luft).

Em geral, a crônica constitui um texto curto, por ter seu espaço limitado pelo próprio periódico, trata de temas ou fatos do cotidiano e sua riqueza está em ser profunda e ao mesmo tempo econômica com as palavras. Para tanto, o texto deve aliar técnica e criatividade, os quais imprimem o efeito pretendido no leitor.

O cronista deve desenvolver o texto (narrativo, poético ou argumentativo) de uma forma mais leve e pode apresentar exemplos do dia a dia que ajudem o leitor a visualizar a situação. Os exemplos e os fatos devem causar um efeito de verossimilhança em quem lê a crônica, ou seja, deve causar uma sensação de que tudo aquilo realmente aconteceu, sendo verdade ou não. Moacyr Scliar, reconhecido cronista, em uma entrevista, disse que “cronistas não precisam pesquisar muito, ao contrário dos colunistas (e por isso não são levados muito a sério)” (FRANCHISCHINI, 2009), para escrever.

O texto a seguir faz parte de um livro sobre a teoria do texto jornalístico, o qual aprofunda essa discussão sobre a relação da crônica com a literatura e o jornalismo. Leia-o com atenção, observe as ideias relevantes sobre o tema.

O que distingue o cronista dos demais colunistas do jornal é que estes, em regra, ou dispõem de fontes de informação próprias ou comentam fatos atuais interpretando, opinando, sem maior preocupação com a maior transcendência ou durabilidade do texto. Crônica, em sua forma moderna, como se pratica no Brasil, é literatura que vai da emoção à ironia; já a coluna flutua entre o jornalismo excelente e o palpite não solicitado. Eventualmente – e cada vez mais, nos últimos anos, diante do discurso unânime da globalização, que a todos incomoda – cronistas indignados escrevem colunas sem se preocupar com a qualidade literária do texto e colunistas, provavelmente cansados da impossibilidade de influir sobre a realidade, tentam enfeitar e criar suas crônicas.

LAGE, Nilson. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.p.22-3

O excerto acima fala de uma questão cara à crônica: a durabilidade do texto, uma vez que este gênero toma por base uma realidade passageira. Da relação com o tempo/espaço e os fatos/temas, surge a discussão sobre as questões sociais, políticas e econômicas que estejam ocorrendo no momento em que o cronista escreve. Disso resulta outro aspecto que norteia o gênero: a efemeridade. Contudo, crônicas bem escritas ultrapassam o limite do tempo e permanecem entre os meios de comunicação em coletânea de livros e sites.

Essa mesma situação transitória pode ser percebida nos textos dos melhores cronistas. Os autores se valem de temas pontuais para discutir temas permanentes, como por exemplo: ver um jovem lendo um clássico e daí partir para o lugar da leitura do livro diante das novas tecnologias. Assim, pode

surgir a crônica argumentativa, na qual o agente produtor busca apresentar persuadir o leitor, o raciocínio é similar ao do artigo de opinião/editorial, compondo-se por fases: premissa ou tese+ argumentos e/ou contra-argumentos+ conclusão.

A crônica argumentativa brasileira também é herdeira do ensaio do tipo inglês, por isso também sua semelhança com este gênero que circula na área acadêmica e também apresenta essas características: leve, livre, informal, familiar, coloquial (COUTINHO, 2004). Gênero amplamente utilizado pelos autores acadêmicos para tratar de um tema sem uma extensiva preocupação com a comprovação dos pontos de vista apresentados, é considerado um texto mais “livre” (COSTA, 2012, p.114). Segundo Melo (2003, p.148), a crônica é um gênero tipicamente brasileiro, “não encontrando equivalente na produção jornalística de outros países”.

Embora existam crônicas semelhantes ao conto (crônicas narrativas), Sá (2005, p.7) aponta que a crônica é diferente do conto por que este apresenta “uma densidade” que se centra “na exemplaridade da condição humana”. Já a crônica possui a “marca de registro circunstancial feito por um narrador-repórter que relata um fato” para os diversos leitores da publicação. Portanto, esta é outra questão que determinante na crônica: é elaborada para um periódico com um público determinado. Só depois o seu autor ou editor compila os textos e os publica em livro.

As propriedades do gênero crônica argumentativa

Falamos ou escrevemos por meio de gêneros. Alguns desses gêneros são aprendidos a partir de nossa vivência, por práticas de linguagem oral ou escritas. Um exemplo disso é o diálogo familiar, a lista de compras, a receita culinária. Porém, existem alguns gêneros mais complexos que exigem o domínio de certos saberes linguísticos, composicionais, funcionais e também sociais.

Ao falar ou escrever, precisamos nos adequar às situações de linguagem a que estamos submetidos (ao contexto de produção):

- a) Quem fala/escreve e para quem fala (destinatário)?
 - ❖ Grau de familiaridade e hierarquia
- b) Qual é objetivo da comunicação?
 - ❖ Informar, entreter, persuadir etc.
 - ❖ Situação formal ou informal
- c) Qual é o meio de comunicação?
 - ❖ Oral ou escrito
 - ❖ Suporte: aparelho vocal, por telefone, por email, revista de atualidade, revistas acadêmicas, jornal, site, livro etc.

Em relação à crônica argumentativa, pesquisando o tema, podemos reconhecer os seguintes aspectos referentes à situação de linguagem:

1. *Em relação ao suporte*: normalmente encontrada em veículos de comunicação, como: jornais, revistas, ambientes virtuais (sites/portais). Mesmos as crônicas lidas em jornais de televisão ou de rádio são primeiro escritas. Podem circular em periódicos voltados para um segmento específico e também em livros, já que diversos autores têm seus textos compilados e editorados⁶⁴.
2. *Em relação ao tema*: as crônicas podem estar ou não relacionadas aos assuntos do periódico, referindo-se a uma notícia ou reportagem do dia/semana/mês. Os temas geralmente são aqueles do cotidiano (trânsitos, viagens, amizades). Todos os assuntos podem aproveitados em uma crônica: política, economia, esportes, economia, cultura, sociologia, ecologia entre outros.
3. *Em relação à extensão*: a crônica em geral está sujeita a uma delimitação de espaço imposto pelo periódico, portanto é um texto curto, breve.

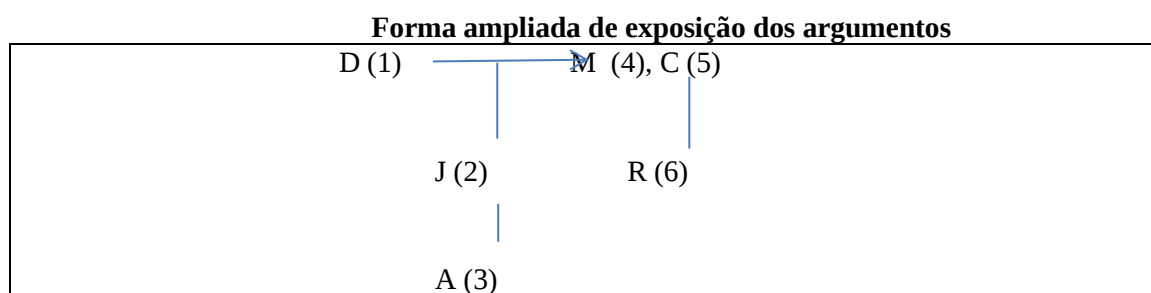
⁶⁴ Para isso, o autor precisa ter uma demanda expressiva de textos para compor uma coletânea ou demonstrar qualidade para se somar a outros, caso de Moacyr Scliar, Cristóvão Tezza, Luis Fernando Verissimo, Heloisa Seixas entre outros.

4. *Em relação à estrutura*: alguns autores seguem o padrão do texto jornalístico e começam com o lide, situando o leitor, e depois desenvolvendo os argumentos, outros não utilizam uma estrutura fixa e escrevem de forma “livre” e “aleatória”. “É mesmo da própria natureza da crônica a flexibilidade, a mobilidade, a irregularidade” (COUTINHO, 2004, p.133). Em geral, se aproxima do ensaio que consiste em uma composição em prosa, que busca “interpretar a realidade à custa de uma exposição das reações pessoas do artista em face de um ou vários assuntos de sua experiência ou recordações. Pode ocorrer à narração, descrição, exposição, argumentação” (op.cit 118). Não apresenta uma forma única.
5. *Em relação à linguagem*: emprega uma linguagem simples, econômica em adjetivos, poucas inversões; marcas de oralidade; estabelece um diálogo direto com leitor (tom de conversa, bate-papo)(COUTINHO, 2004); perguntas retóricas e discurso indireto livre (CÂNDIDO, 1981); é leve, com requinte de humor (COUTINHO, 2004; MELO, 2002; CÂNDIDO,1991) e ironia; é “amiga da verdade e da poesia” e subjetiva, usa da primeira pessoa do singular (CÂNDIDO,1991).
6. *Em relação ao diálogo com outros gêneros de texto (intertexto)*: segundo Coutinho (2004), a crônica dialoga com outros gêneros literários as *memórias* e os *diários*, a *carta*, a *biografia* e o *ensaio*, além da relação lógica entre o conto e a poesia, no caso da crônica narrativa e da poética. Enquanto Melo aponta para a proximidade com gêneros jornalísticos o artigo de opinião, editorial e o comentário.

Um aspecto diferencial da crônica argumentativa para outros gêneros argumentativos como editorial e artigo de opinião é o fato de seu produtor poder se implicar no texto. Ele pode expressar suas experiências particulares, articulando-as aos argumentos que utiliza para defender sua posição. O uso da primeira pessoa do **singular** e **plural** (pronomes - verbos) são marcas da crônica argumentativa.

A argumentação na crônica argumentativa

Textos argumentativos apresentam a posição de quem escreve diante de um fato ou tema. Geralmente, o agente-produtor expõe os argumentos e depois os explica. Toulmin, um estudioso do assunto, desenvolveu o seguinte esquema:



Fonte: Adaptado de Toulmin (2001, p.150)

O esquema da figura acima é composto por:

- (1) D -*Dado*: que consiste em uma informação a qual permite se chegar a uma conclusão. Os dados são as teses ou as premissas defendidas;

Exemplo: Os não alunos podem levar celulares e *tablets* para a sala de aula.

A afirmação acima constitui um dado ou tese (premissa)

- (2) J- *Justificativa* dos argumentos: conjunto de elementos que permitem entender os dados. Conjunto de análises e justificativas utilizadas pelo agente- produtor para que faça crer a tese.

Exemplo:

Argumento (1): Os aparelhos tecnológicos com acesso à internet tiram a concentração do aluno.

Argumento (2): Os alunos podem buscar as respostas para as atividades na internet, ao invés de tentar realizá-las.

- (3) *A- afirmação* da garantia ou *apoio* da garantia – informações extras/explicações
 Argumento (1): Enquanto o professor está desenvolvendo um conteúdo, os alunos se distraem com assuntos diferentes do que o proposto pelo professor e deixa de participar da aula.
 Argumento (2): Muitos exercícios estão disponíveis na internet e o aluno pode buscar a resposta, eliminando o trabalho de realizar as atividades.
- (4) *M- Modalizador*: Palavra utilizada pelo agente produtor para mostrar que aceita ou rejeita uma posição.
- (5) *C -Conclusão*: apresentação da posição final: reafirmação da tese ou introdução de uma nova
- (6) *R - Refutação* – contra-argumento: apresenta e combate argumentos contrários que possam a sua tese

O esquema de Toulmin serve para mostrar a relação lógica que existe entre os elementos que compõem um texto argumentativo. Vejamos um exemplo.

*A evolução tecnológica é uma realidade inegável (D). Os equipamentos, como tablets, celulares, notebooks, são usados por crianças e adultos em grande parte de seus afazeres. **Seguramente(M)**, a escola deve lidar com o uso desses aparelhos nas salas de aula (C) a fim de que se tornem úteis para o desenvolvimento do aluno (J).*

As partes do texto argumentativo não são independentes, na verdade elas se articulam em torno da ideia defendida (Dado= tese), que por sua vez, é desenvolvida por um raciocínio lógico que faz com que o interlocutor entenda a tese como verdade. Este tipo de esquema é amplamente utilizado em texto e seqüências argumentativas de diferentes gêneros.

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADE DE LINGUAGEM	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso, conto de fadas, Fábula, Lenda, Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Romance, Crônica literária, Piada, Advinha, Conto, Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência, Diário íntimo, Biografia, Relato de viagem, Testemunho, <i>Curriculum vitae</i> , Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião, Diálogo argumentativo Carta do leitor, Carta de reclamação Carta de solicitação, Debate regrado Deliberação, Assembleia, Discurso de defesa (advocacia), Discurso de acusação (advocacia), Artigo de opinião assinado Editorial, Crônica argumentativa, Ensaio Resenha crítica
Transmissão e construção dos saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas de saberes	Seminário, Conferência, Exposição oral Comunicação oral, Palestra, Tomada de notas, Resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, artigo ou verbete de enciclopédia, entrevista, relatório científico, relato de experiência científica

Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, Receita culinária, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso
--------------------------	---	---

Fonte: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004 (p.121).

Acima, há um quadro com alguns gêneros: seus domínios e suas capacidades predominantes. Este quadro é apenas de “uma proposta provisória” para reconhecer principalmente as propriedades a ser desenvolvidas em atividades progressivas de linguagem, uma vez que “não é possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.121).

Embora não seja uma classificação definitiva, o agrupamento nos permite identificar a capacidade de linguagem e a finalidade social do gênero. Isso nos ajuda a reconhecer a situação envolvida e os recursos de linguagem que devem ser empregados justamente pelas suas propriedades linguísticas regulares. Desse modo, podemos selecionar que elementos da língua são efetivamente utilizados para a produção do gênero (oral/escrito).

Observe no quadro os gêneros, no quadro, da ordem do ARGUMENTAR (capacidade de linguagem dominante): eles são propícios para a “discussão de problemas sociais controversos”. Sua constituição parte da “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”. Essa ideia permeará a constituição do gênero, contudo, poderemos encontrar neles sequências narrativa, descritiva, explicativa ou dialogal. Essas sequências “eventualmente” podem ser dominantes, porém é possível que em texto predomine uma sequência dominante e uma capacidade de linguagem de outra ordem. Um exemplo que pode ser citado é a carta de reclamação: é possível que o reclamante passe grande parte de sua carta narrando um fato para depois chegar à sua reclamação. Pode narrar algum problema que está acontecendo na unidade de saúde do bairro e chegar a uma reclamação formal sobre o atendimento de um funcionário ou vários da unidade.

REFERÊNCIAS

- CANDIDO, Antônio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de Ler, Volume 5: crônicas**. São Paulo: Ática, 1991.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- COUTINHO, A. **A literatura no Brasil: volume 6**. Co-direção Eduardo de Faria Coutinho. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para oral e o escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FRANCISCHINI, Juliana B. **A Crônica jornalística em uma perspectiva sociorretórica: organização textual e processo de produção**. 177f. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) Universidade do Sul de Santa Catarina.
- LAGE, Nilson. **Teoria e técnica do texto jornalístico**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.
- MELO, J. M. de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. Campos do Jordão, SP: Mantiqueira, 2003.
- SÁ, J. de. **A crônica**. 2.ed. São Paulo: Ática, 1995.
- TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MÓDULOS: RESENHA CRÍTICA



MÓDULO 8 – Leitura e atividades

A partir deste módulo, você estudará um gênero bastante utilizado em na esfera acadêmica: a **resenha crítica**. Trata-se de um gênero que se constitui pela relação direta com outra obra.

Estudiosos de textos acadêmicos apontam que é possível escrever resenhas de livros, filmes, peças teatrais, musicais entre outros a depender da área de interesse do especialista e do leitor. Em geral, nas revistas científicas são encontradas resenhas críticas de livros e filmes lançados recentemente (nos últimos dois ou três anos). Alguns periódicos estabelecem um limite de páginas ou caracteres para sua produção (entre 1500 a 10000 caracteres ou até três páginas).

Os especialistas diferenciam dois tipos de resenhas: as descritivas/informativas – quando há se trata de um resumo – e as críticas – que, além de sumarizar a obra, apresenta a visão do produtor da resenha a partir de comentários avaliativos sobre ela. Além disso, indicam a obra a um grupo de leitores.

Também podem ser encontrados textos com título de resenha na esfera jornalística. Contudo, os objetivos de quem escreve uma resenha para um jornal ou revista de atualidade é diferente dos da acadêmica. Isso porque a resenha jornalística se tornou um gênero cuja função é dar orientação ao leitor sobre os bens culturais que estão disponíveis na indústria cultural. Enquanto que as resenhas críticas na esfera acadêmica buscam evidenciar a validade e as contribuições da obra para uma determinada área.

Aqueles que produzem resenhas são chamados de resenhistas ou resenhadores.

1- Na sua opinião, sabendo que a resenha é um texto que descreve, comenta e aprecia outro texto, o que leva alguém a escrever, a ler e mesmo a publicar uma resenha?

RESPOSTA PESSOAL.

Possíveis respostas: ajuda a divulgar uma obra, ajuda o leitor da resenha a compreender uma obra; ajuda o leitor a decidir pela leitura da obra.

2- Aponte as possíveis funções que você acredita que uma resenha crítica pode ter.

- Evidenciar as contribuições da obra para uma área e ajudar o leitor na compreensão sobre o tema.

3- Abaixo há uma resenha crítica. Antes de lê-la, dê uma olhada e identifique as informações a seguir:

a) Título da obra resenhada: Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.

b) Autoria da obra: **Marcia Denise Pletsch e Rosana Glat**

c) Área em que a obra se insere: **Educação Especial**

e) Autoria da resenha: **Giovani Ferreira Bezerra e Aparecida de Castro Araújo**

f) Veículo em que a resenha obra foi publicada: **Revista Brasileira de Educação Especial**

4- Agora que já passou os olhos sobre o texto, você considera que a obra resenhada tem importância para você? Por quê? **RESPOSTA PESSOAL**



Resenha

INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INTERFACES NECESSÁRIAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE⁶⁵

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).

⁶⁵ A produção desta resenha contou com o financiamento da Capes, por meio de bolsa para pesquisa de mestrado no programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba e também é resultante dos estudos que temos procurado desenvolver na Linha de Pesquisa Educação Escolar Inclusiva, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Práxis Educacional (GEPPE).

Giovani Ferreira BEZERRA⁶⁶;
Doracina Aparecida de Castro ARAUJO⁶⁷

O livro *Inclusão Escolar de Alunos com Necessidades Especiais* é resultado do primoroso encontro teórico-metodológico e institucional de duas pesquisadoras com reconhecido prestígio acadêmico no cenário da Educação Especial brasileira. Em cinco capítulos bem fundamentados, empírica e conceitualmente, Rosana Glat, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Marcia Denise Pletsch, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), revelam um lúcido posicionamento quanto à inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares.

No primeiro capítulo, fazem uma rápida contextualização histórica para evidenciar a emergência da educação inclusiva como paradigma educacional. Em seguida, explicitam a conceituação de necessidades educacionais especiais, entendidas como as demandas resultantes da relação entre as características individuais do aluno e o contexto histórico-cultural onde está inserido. Ainda neste capítulo, descrevem brevemente as formas complementares de atendimento educacional especializado, a saber: ensino itinerante, bidocência, mediação de aprendizagem e salas de recurso, aproveitando a ocasião para criticar as atuais salas de recursos multifuncionais implantadas pelo Ministério da Educação (MEC), em que um professor deve atender alunos com diferentes condições cognitivas.

No segundo capítulo, as autoras discutem sobre aspectos estruturais e funcionais que perpassam o processo de inclusão escolar em três redes municipais da educação fluminense - Angra dos Reis, Niterói e Rio de Janeiro. A análise revela que, na prática, a política nacional de educação inclusiva tem sido desrespeitada, pois, nos municípios pesquisados, alunos com graves deficiências continuam sendo encaminhados exclusivamente para escolas ou classes especiais, além de passarem por avaliações descontextualizadas, muito próximas do modelo clínico com fins de diagnóstico. Nota-se também a presença de alunos *incluídos* sem qualquer atendimento especializado, demonstrando-se que a *escola inclusiva* ainda não superou a seletividade, a precariedade de recursos humanos e materiais, num flagrante desencontro entre o real e o legal.

No terceiro capítulo, são apresentados dados de uma pesquisa etnográfica realizada em dezesseis classes de duas escolas da rede pública municipal do Rio de Janeiro. Pela abundância de depoimentos de professoras das escolas regulares, coordenadoras e observações retiradas do diário de campo das autoras, nota-se a predominância do empobrecimento curricular para os alunos com necessidades especiais, em vez de uma reorientação metodológica significativa, que lhes possibilitasse não só a propalada socialização, mas também o desenvolvimento acadêmico. Nesse contexto, o suporte da educação especial aos alunos e professores das classes comuns é visto como imprescindível para se promover à educação inclusiva de forma consequente.

Continuando essas reflexões, o quarto capítulo sugere que o maior entrave à escola inclusiva ainda está na precariedade da formação inicial e continuada dos professores das salas comuns. Sem conhecimentos específicos sobre como ensinar alunos com diferenças evidentes na aprendizagem, eles acabam não acreditando nas possibilidades cognitivas dos educandos ou se frustrando com intervenções inadequadas. Como contrapartida, Glat e Pletsch apontam a *pesquisa-ação* como uma estratégia formativa a ser desenvolvida com os docentes, exemplificando tal proposta com dados de seus estudos.

No quinto capítulo, é traçado um panorama dos trabalhos realizados desde 2003 pelo grupo de pesquisas *Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades especiais: práticas, pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais*, vinculado à UERJ e associado à UFRRJ. Ao relatar brevemente os resultados desses trabalhos, as pesquisadoras confirmam o percurso teórico que adotam no livro, revelando sintonia temática e metodológica com os demais estudiosos do assunto, além de explicitarem problemas estruturais das escolas que têm limita a efetivação de uma práxis pedagógica inclusiva.

⁶⁶ Mestrando em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, com bolsa da CAPES. gjo_bezerra@hotmail.com

⁶⁷ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, da UEMS/Paranaíba-MS. doracina@uems.com

Em síntese, todo o livro é ricamente estruturado com base em dados coletados a partir de pesquisas de campo etnográficas e/ou de pesquisas-ação, constituindo-se, portanto, em uma referência imprescindível para educadores, gestores e pesquisadores que queiram compreender a educação especial na perspectiva inclusiva, sem falsos apelos idealistas, mas sim pela complexa inter-relação entre políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar, seja no Rio de Janeiro ou em qualquer outro estado do Brasil. Trata-se de uma leitura formativa do começo ao fim, enriquecida por um prefácio cuidadosamente redigido pela Prof^a Dr^a Eniceia Mendes, que antecipa ao leitor a relevância da obra e instiga o debate sobre os dilemas atuais da inclusão, desafiando-nos a rever nossos *saberes e fazeres* supostamente inclusivos.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. *Revista Brasileira De Educação Especial*. [online]. 2011, vol.17, n.3, pp.535-536. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300012>.

5 - A partir da leitura, responda às questões a seguir.

- a) Qual é o tema da obra resenhada? **O desenvolvimento da educação inclusiva nas escolas**
- b) Qual é relação entre a profissão dos resenhistas/resenhadores e a obra? **São estudiosos de educação inclusiva em nível de pós-graduação (mestrando e professora universitária)**
- c) A leitura da resenha despertou em você o interesse pela obra? Por quê? **RESPOSTA PESSOAL**
- d) Os resenhistas têm autoridade para julgar a obra? Justifique sua resposta. **Sim, pois pela nota de rodapé percebemos que são pesquisadores do tema.**

e) Há algum momento em que os resenhistas se implicam, ou seja, utilizam a primeira pessoa demonstrando uma relação pessoal com a obra? Isso tem alguma relevância para resenha? Justifique sua resposta. **Não, o uso da primeira pessoa no final do texto plural (nos- nossos), mostra apenas uma necessidade coletiva, não especificamente dos autores. Os autores não se implicam, utilizam a terceira pessoa ou a primeira para criar um efeito de objetividade em relação à obra.**

e) É possível reconhecer características da obra resenhada sem recorrer ao livro original? Como? **Sim, pela descrição dos capítulos, dos números de página e da organização da obra e pela síntese do conteúdo mostrada na resenha.**

6- Na apresentação de nosso projeto, você recebeu a informação que resenha é um texto que se refere a outro texto. Alguns autores chamam **resenha crítica** aquele texto que apresenta uma descrição ou resumo e aprecia a obra e **resenha descritiva** ou **informativa** aquele texto que apenas sumariza as ideias da obra, sem um julgamento. Agora, volte ao texto e reconheça se há nele esses dois movimentos: resumo e avaliação ou crítica e em que momentos ocorrem.

NO PRIMEIRO E ÚLTIMO PARÁGRAFOS, os autores da resenha fazem uma avaliação da obra e do contexto em que ela se insere. Mostram a avaliação por meio (PRIMOROSO ENCONTRO/ O LIVRO É RICAMENTE ESTRUTURADO). Já no segundo, terceiro, quarto, quinto e sexto parágrafos, os resenhistas descrevem e explicam o conteúdo desenvolvido em cada capítulo.

7- Com base na leitura da resenha, identifique o que as autoras da obra resenhada fazem em cada capítulo.

(2º capítulo) Analisam as questões referentes à política educacional em municípios e no Estado do Rio de Janeiro, bem como no Brasil.

(3º capítulo) Mostram uma pesquisa etnográfica realizada em duas escolas da municipal do Rio de Janeiro.

(4º capítulo) Identificam a maior dificuldade para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

(5º capítulo) Relatam experiências realizadas e resultados de trabalhos feitos por um grupo de pesquisa; identificam os principais problemas enfrentados diante da efetiva inclusão educacional.

(1º capítulo) Apresentam um breve contexto histórico e cultural de como se dá a educação inclusiva e descrevem as necessidades particulares desse tipo de atendimento educacional.

8- Agora, reconheça os verbos utilizado pelos resenhistas para a evidenciar o que é realizado em cada capítulo complete os espaços.

No primeiro capítulo, as autoras: __FAZEM__, __EXPLICITAM__ e __DESCREVEM__.

No segundo capítulo, as autoras __DISCUTEM__. A análise __REVELA__

No terceiro capítulo, __SÃO APRESENTADOS__.

O quarto capítulo __SUGERE__. Glat e Pletsch __APONTAM__

No quinto capítulo, __É TRAÇADO__. As pesquisadoras __CONFIRMAM/ADOTAM__.

9- Em relação aos verbos:

a) Faça um levantamento das formas verbais encontradas. **Presente do indicativo, Pretérito perfeito (SUPEROU), Pretérito imperfeito do subjuntivo POSSIBITASSE), Futuro do subjuntivo (EXPLICITAREM), presente do subjuntivo (SEJA), presente do subjuntivo (QUEIRAM)**

b) Qual é o tempo/modo verbal predominante na resenha? **PRESENTE DO INDICATIVO**

c) Assinale a alternativa que indique o efeito de sentido os resenhistas conseguem ao empregar esta forma verbal identificada.

() indica que as conclusões da autora se referem a um acontecimento marcado em um momento específico do ano em que a obra foi lançada.

() aponta para projeções da educação inclusiva do futuro.

() mostra a incerteza dos autores da resenha em relação ao futuro.

() apresenta um panorama registrado em período longínquo.

(X) indica que os aspectos apontados pelas autoras são atemporais.

10-Retorne ao texto e observe seu planejamento global. Agora, complete o quadro com a radiografia ou esqueleto dele.

Resenha	
TÍTULO DA RESENHA: Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente	
REFERÊNCIA OBRA RESENHADA: GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. <i>Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais</i> . Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011, 162p. (Pesquisa em Educação).	
→	AUTORIA DA RESENHA: <i>Giovani Ferreira Bezerra e Doracina Aparecida de Castro Araujo</i> → nota de rodapé com as credenciais dos autores da resenha (minicurrículo ou biodata).
→	CONTEXTO GERAL DA OBRA: surgimento da obra e credenciais das autoras da obra resenhada e área em que se insere; situação que deu origem a obra, julgamento da validade da obra.
→	Descrição do primeiro capítulo: Contextualização histórica e cultura Descrição do segundo capítulo: Discussão dos aspectos estruturais e funcionais Descrição do terceiro capítulo: Apresentação de uma pesquisa etnográfica Descrição do quarto capítulo: Identificação do maior obstáculo para o desenvolvimento da implantação do ensino inclusivo Descrição do último capítulo: Relato de experiência de um grupo de pesquisa
→	APRECIÇÃO GERAL DA OBRA: livro ricamente estruturado
→	INDICAÇÃO DA OBRA: Referência para educadores, gestores e pesquisadores.
→	JULGAMENTO: Prefácio cuidadosamente regido, previamente mostra a relevância da obra.

11- Uma forma de organização textual é a sua própria divisão. Esta pode ocorrer por períodos, parágrafos, seções e capítulos a depender de sua extensão. A resenha **Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente** está organizada em sete parágrafos. Volte ao texto e reconheça:

a) quantos capítulos tem a obra resenhada? Em que lugar está esta informação? **Cinco capítulos. No primeiro parágrafo da resenha.**

b) que palavras ou expressões são utilizadas pelos resenhistas para indicar ao leitor como a obra está organizada? **No primeiro capítulo, No segundo, No terceiro, o quarto ...**

c) O segundo parágrafo é dividido em três momentos. Como é possível perceber essa divisão e em que ela ajuda o leitor?

No segundo capítulo, fazem.... = 1º momento

Em seguida, explicitam.... = 2º momento

Ainda neste capítulo, descrevem.... = 3º momento

12- Retorne ao **quinto** parágrafo da resenha e responda às questões a seguir.

a) Qual é, de acordo com a resenha leitura da resenha, o obstáculo principal para a inclusão na escola? Por quê?

O quarto capítulo sugere que o maior entrave à escola inclusiva ainda está na precariedade da formação inicial e continuada dos professores das salas comuns. Sem conhecimentos específicos sobre como ensinar alunos com diferenças evidentes na aprendizagem, eles acabam não acreditando nas possibilidades cognitivas dos educandos ou se frustrando com intervenções inadequadas.

b) Que alternativas as autoras da obra propõem para superar esse obstáculo? **Como contrapartida, Glat e Pletsch apontam a *pesquisa-ação* como uma estratégia formativa a ser desenvolvida com os docentes, exemplificando tal proposta com dados de seus estudos.**

c) Duas expressões se destacam no parágrafo: “*pesquisa-ação*” e “*estratégia formativa*”. Pesquisadores definem a pesquisa-ação consiste em uma metodologia de estudo em que os pesquisadores “assumem os objetivos definidos e orientam a investigação em função dos meios disponíveis”. A finalidade dessa metodologia é tentar solucionar ou “esclarecer s problemas da situação observada”. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador está envolvido no processo de investigação (THIOLLENT, 2011, p. 23).

Com base nessa pequena explicação e na resenha, o que você acredita que as autoras da obra propõem para superar as dificuldades de realizar um ensino inclusivo? **Resposta Pessoal.**

13- Releia o **último** parágrafo da resenha e responda às perguntas abaixo.

a) Que informação nova sobre a composição da obra é mencionada?

Há um prefácio redigido pela Prof.^a Dr.^a Eniceia Mendes

b) Qual expressão é utilizada para demonstrar que este é um parágrafo de conclusão? **Em síntese**

c) Há nesse parágrafo o uso de dois pronomes que indicam a primeira pessoa do plural. Identifique-os e aponte sua função no texto.

Nos/ nossos= indica uma necessidade coletiva do conhecimento apresentado na obra. Esses pronomes são amplamente utilizados na linguagem acadêmica, são chamados de pronomes de “modéstia”.

14- A seleção dos itens lexicais (palavras ou expressões) que compõe um texto é um elemento que nos ajuda em sua interpretação. O efeito de sentido de um texto pode ser expresso pela escolha de certas palavras como adjetivos (locuções adjetivas), advérbios (locuções adverbiais) e também os próprios substantivos podem servir para evidenciar as avaliações de quem escreve. Retorne ao primeiro e depois ao último parágrafo e responda às questões abaixo:

a) Quais palavras e/ou expressões manifestam a avaliação dos resenhistas em relação à obra e às autoras?

à obra	às autoras
Bem fundamentado –empírica e conceitualmente; Ricamente estruturado Referência imprescindível Sem falsos apelos idealistas Complexa inter-relação entre políticas, práticas pedagógicas, e cultura escola Leitura formativa Prefácio enriquecedor e cuidadosamente redigido Obra relevante Instigante sobre os dilemas sobre inclusão	Primoroso encontro entre duas pesquisadoras; Prestígio acadêmico Lúcido posicionamento

a) O tom utilizado para apreciar a obra pelos autores da resenha é positivo ou negativo? Por quê?

Positivo, porque os adjetivos valorizam e engrandecem a obra.

c) Que classes gramaticais foram utilizadas para expressar a opinião dos resenhistas?

() verbos	(X) advérbios	(X) adjetivos
(X) substantivos	() artigos	() pronomes
() preposições	() conjunções	() numerais

15- Determinadas palavras e expressões servem para estabelecer a conexão entre as fases de um texto. Esses conectivos são os chamados articuladores que evidenciam ideias contrárias, conclusão, adição ou concessão. Exercem essa função principalmente as conjunções (locuções conjuntivas), advérbios (locuções adverbiais), algumas preposições (locuções prepositivas) e alguns pronomes relativos. Observe os excertos abaixo e indique o que essas expressões indicam

- I) A análise revela que, na prática, a política nacional de educação inclusiva tem sido desrespeitada, pois, nos municípios pesquisados, alunos com graves deficiências continuam sendo encaminhados exclusivamente para escolas ou classes especiais, além de passarem por avaliações descontextualizadas, muito próximas do modelo clínico com fins de diagnóstico.

pois: causa	Com fins de: objetivo/conclusão
além de: acréscimo de fator	

- II) Em síntese, todo o livro é ricamente estruturado com base em dados coletados a partir de pesquisas de campo etnográficas e/ou de pesquisas-ação, constituindo-se, portanto, em uma referência imprescindível para educadores, gestores e pesquisadores que queiram compreender a educação especial na perspectiva inclusiva, sem falsos apelos idealistas, mas sim pela complexa inter-relação entre políticas, práticas pedagógicas e cultura escolar, seja no Rio de Janeiro ou em qualquer outro estado do Brasil.

Em síntese: indica conclusão	Portanto: conclusão
e/ou: alternativa e adição	Mas sim: introdução de ideia adversa



Vimos que a resenha crítica pode ser organizada em seções ou partes. De modo geral, volte às atividades do módulo e complete as colunas.

(1) Antes de iniciar a resenha crítica,	(5) reafirma sua posição diante de sua avaliação sobre a obra
(2) No começo da resenha crítica,	(1) o resenhista coloca a referência bibliográfica da obra
(3) Depois disso,	(2) apresenta informações sobre o autor e sobre o contexto da obra
(4) Depois de resumir/descrever,	(3) faz a descrição das partes ou seções da obra resenhada
(5) Por fim, o resenhista	(4) tece comentários sobre a qualidade que podem ser positivos e/ou negativos e faz a indicação para que tipo de leitores a obra é interessante

Agora, selecione um livro de área acadêmica que tenha sido publicado nos três anos e escreva sua referência bibliográfica seguindo as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas. Siga a seguinte orientação.

SOBRENOME, Nome do autor. **Título:** subtítulo (se houver). Tradução (se houver). Edição/ Local de publicação: Editora. Data. Número de volumes (se houver). Número de páginas.

Exemplos:

a) Um autor

FRANCISCO, Rosemeire Braga. **Perfil do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2017. 80p.

b) Dois autores

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. (orgs.). **Estratégias de Leitura:** reflexões sobre o ato de ler no ensino superior. Tubarão, SC: Copiart/ Leitura nas Licenciaturas, 2017. 132p.

c) Três autores

GOBBO, Bianchi Agostini; PIMENTEL FILHO, José Eduardo; GONÇALVES, Max Alexandre de Paula. (orgs.). **O poder da mídia no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016. 112p.

d) Mais de três autores

BRITO, Edson Vianna, et al. **Imposto de renda das pessoas físicas:** livro prático de consulta diária. 6.ed. São Paulo: Frase, 1996. 288p.



MÓDULO 9 – Leitura e atividades

Vimos no módulo anterior que a *resenha crítica* pode ser um texto de divulgação e avaliação da contribuição de uma obra para uma determinada área de estudo. Além disso, estudiosos do tema apontam que este é um gênero muito solicitado pelos professores universitários por constituir uma atividade acadêmica para a verificação de leitura e produção textual. Figura como um gênero pedagógico cujo objetivo é exercitar a capacidade de ler, compreender e avaliar criticamente uma obra.

Muitos materiais de metodologia científica trazem a resenha crítica como um gênero acadêmico/escolar justamente pelo fato de que, ao escrevê-la, o aluno estará exercitando uma atividade de leitura crítica e de produção de texto acadêmico. Outra função imputada à resenha é a possibilidade de ser também uma etapa prévia para a escrita de trabalhos posteriores como a produção de trabalhos de conclusão de curso ou monografias, como parte deles.

Antes de começar a escrever uma resenha, seja ela descritiva ou crítica, é necessário observar os aspectos linguísticos e organizacionais que a constituem.

Neste módulo, veremos que alguns elementos verbais são fundamentais para caracterizar o posicionamento do resenhista diante da obra.

1- Antes de ler a resenha toda, passe os olhos por ela e identifique:

Título da obra resenhada	<i>Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.</i>
Autoria da obra resenhada	Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Número de páginas e ano da obra resenhada	120 páginas - Ano 2015
Editora da obra resenhada	CRV
Título da resenha	Resenha do livro <i>Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil.</i>
Autoria da resenha	Fernanda Quatorze Voltas
Número de páginas da resenha original e ano	4 páginas (311-314) -2016
Veículo em que a resenha foi publicada	<i>Educar em Revista</i>

2- Você acha que as informações da atividade anterior podem contribuir para a compreensão do texto? Por quê? **RESPOSTA PESSOAL**

3- Retorne ao título da obra resenhada. Quais previsões você faz sobre a obra apenas pelo título? Justifique sua resposta. **RESPOSTA PESSOAL**



OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Curitiba: CRV, 2015. 120 p.

Fernanda Quatorze Voltas⁶⁸

⁶⁸ Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, São Paulo, Brasil. Av. da Universidade, nº 308, Cidade Universitária. CEP: 05.508-040. E-mail: fernanda14voltas@hotmail.com

Ivanilde Apoluceno de Oliveira realizou estágio pós-doutoral em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Atualmente, coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. Tem desenvolvido trabalhos na área da Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e Educação Inclusiva. Dentre seus livros destacam-se: *Filosofia da Educação: reflexões e debates* (2006), *Saberes, imaginários e representações na educação especial: a problemática ética da "diferença" e da exclusão social* (2005) e *Leituras freireanas sobre Educação* (2003).

A obra em referência é fonte de pesquisa bibliográfica realizada pela autora e tem a intenção de discutir as possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para a gênese histórica da educação intercultural, no Brasil.

As questões que a pesquisadora se propõe a responder sobre a temática escolhida são detalhadamente descritas na "Introdução" e formuladas a partir do reconhecimento de que a matriz de educação defendida por Freire valoriza e respeita as diferenças culturais e os *saberes de experiência feitos* dos sujeitos, ao não dicotomizar cultura, conhecimento e poder.

No início do primeiro capítulo, Oliveira busca subsídios de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para demonstrar como a Educação Popular foi sendo gestada no cerne dos movimentos sociais que atuavam no país, entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960. Mais adiante, a autora defende que a Educação Popular é fruto da cultura forjada na prática social desses movimentos e tem sua origem vinculada, sobretudo, à crítica que eles faziam ao modelo de educação bancário e alienante, vigente no período.

Nesse ponto, a pesquisadora faz o interessante exercício de mostrar como os movimentos populares contribuíram para a ampliação do debate sobre cultura, ao atrelarem educação e transformação social. Para Oliveira, "[...] os movimentos populares também eram vistos como educativos na perspectiva da transformação social". (p. 36). No contexto desses movimentos havia o reconhecimento do caráter cultural e epistemológico do saber popular. Daí ele ser considerado um saber tão importante e necessário para o fortalecimento da luta política e para a mudança social quanto o saber científico.

Ainda no primeiro capítulo, Oliveira lança seu olhar sobre a atuação de Paulo Freire junto ao Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em especial, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Tal análise enfatiza a importância que o MCP teve para a origem da educação popular freireana, que incluía pressupostos políticos-pedagógicos e um método de alfabetização de adultos, amplamente experienciado nos *círculos de cultura*. Esses, entendidos como espaços-tempos de ensino-aprendizagem em que a construção do conhecimento tem como ponto de partida as situações-limite vivenciadas pelos educandos e como horizonte a transformação da realidade.

Chama atenção o realce que a autora dá para a centralidade que o debate sobre "o que é cultura" (p. 42) assumiu na proposta educacional freireana posta em prática nos círculos de cultura do MCP. Oliveira deixa claro que para Freire educar é conscientizar, no sentido de ampliar a leitura de mundo dos sujeitos, de modo que esses possam se perceber como criadores de cultura e, embora condicionados, capazes de intervir e transformar as realidades opressivas e desumanizantes que vivenciam.

A pesquisadora termina o primeiro capítulo resgatando algumas das referências teóricas que subsidiaram as reflexões de Paulo Freire sobre as práticas que desenvolveu no bojo dos movimentos de educação popular e, por consequência, contribuíram para a elaboração de sua teoria educativa. Nas palavras da autora: "[A educação popular de Paulo Freire] apresenta uma gênese teórica marxista, existencialista, fenomenológica, humanista e personalista, pautada em uma visão dialético-histórica do mundo que está relacionada com a sua prática nos movimentos de educação popular". (p. 60).

Ao iniciar o segundo capítulo, Oliveira faz uma abordagem sucinta sobre diferentes concepções de multiculturalismo e interculturalidade, a partir de autores como Peter McLaren, Catherine Walsh e Vera Candau. O desdobramento da discussão sobre interculturalidade deixa transparecer a adesão da autora à essa proposição paradigmática que, na sua visão, "[...] expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas". (p. 64).

É bastante densa e instigante a construção que a pesquisadora faz para fundamentar as dimensões epistemológica e ético-política da interculturalidade. Nesse percurso, o conceito de interculturalidade vai ganhando detalhes e contornos como, por exemplo: a exigência do reconhecimento das diferentes epistemologias, sobretudo, daquelas dos grupos subalternizados, que escapam à lógica do eurocentrismo hegemônico; o compromisso da afirmação do "outro" como sujeito ético, cujas diferenças não podem ser convertidas em desigualdade e opressão; a assunção de um projeto político que tem como horizonte a transformação social, na perspectiva da humanização.

No contexto dessa discussão, são apresentadas algumas teorias e categorias fundantes do pensamento freireano em torno das quais a interculturalidade vai se fazendo presente, na visão da autora. As considerações de Oliveira acerca da teoria antidialógica e da teoria da dialogicidade permitem compreender como o diálogo, ancorado em uma "ética da solidariedade humana" (p. 82), se constitui em um caminho por meio do qual os oprimidos, pertencentes aos diferentes grupos sociais historicamente excluídos, podem potencializar as suas lutas por vida digna e respeito às diferenças.

O segundo capítulo é encerrado com um instigante debate em que a autora demonstra como a interculturalidade vai se fazendo presente nas obras de Paulo Freire, no contexto da denúncia da desumanização e do consequente anúncio da libertação. Por meio de citações diretas de textos do educador e do aporte teórico de outros estudiosos do legado freireano, a autora produz uma síntese consistente que evidencia como, em Freire, a libertação não se restringe à questão de classe social, mas implica no reconhecimento de formas específicas de opressão, tais como a de gênero, a de etnia e a cultural. Para Oliveira, o pensamento educacional freireano é permeado pela perspectiva intercultural crítica, dadas as características que o compõem.

Na última parte do livro, a pesquisadora apresenta alguns pressupostos teórico-metodológicos comuns ao pensamento de Paulo Freire e à educação intercultural. Ao defender a tese de que o debate sobre as questões do multiculturalismo esteve presente na extensa obra de Freire, principalmente a partir da década de 1990, a autora contesta a crítica de que a Pedagogia Freireana só se preocupou com questões referentes às diferenças de classe social. Apoiando-se em estudiosos nacionais e internacionais da temática e nos achados de sua investigação, Oliveira consegue demonstrar ao leitor, com grande propriedade, que o pensamento de Paulo Freire contribuiu para a gênese da educação intercultural no Brasil.

De forma geral, o livro traz significativos subsídios para aqueles que buscam se aprofundar no estudo do pensamento pedagógico freireano e/ou para os que se interessam pelo debate sobre a interculturalidade no contexto nacional.

Trata-se de uma excelente obra de introdução ao pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois permite compreender suas origens no bojo dos movimentos de educação popular dos anos 1960, algumas de suas raízes teóricas e categorias fundantes. Ao apontar obras do autor em que a questão do multiculturalismo se faz presente, oferece ao leitor as bases iniciais para suas próprias pesquisas e aprofundamento sobre a temática.

Por fim, traz contribuições para o campo da Interculturalidade já que comprova a influência de um autor específico na gênese da educação intercultural crítica no país.

Texto recebido em 22 de maio de 2016.

Texto aprovado em 23 de maio de 2016.

Referência da resenha

QUATORZE VOLTAS, Fernanda. Resenha do livro *Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil*. Educ. Rev. n. 61 Curitiba jul./set. 2016.P.311-314

4- Para facilitar seu trabalho, enumere os parágrafos. (16 parágrafos)

5- Vimos no módulo anterior que as resenhas críticas são construídas a partir de dois processos: um de descrição da obra em relação à sua composição e aos conteúdos apresentados e outro de apreciação crítica do resenhista. Tendo isso em mente, complete o quadro com trechos em que a produtora da resenha manifesta sua avaliação e resume a obra.

Trechos de descrição/resumo	Trechos de avaliação
No início do primeiro capítulo, Oliveira busca subsídios de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para demonstrar como a Educação Popular foi sendo gestada no cerne dos movimentos sociais que atuavam no país, entre o final dos anos 1950 e início dos anos 1960. O segundo capítulo é encerrado com um instigante debate em que a autora demonstra como a interculturalidade vai se fazendo presente nas obras de Paulo Freire, no contexto da denúncia da desumanização e do consequente anúncio da libertação.	- Oliveira consegue demonstrar ao leitor, com grande propriedade que o pensamento de Paulo Freire contribuiu para a gênese da educação intercultural no Brasil. - De forma geral, o livro traz significativos subsídios. - Trata-se de uma excelente obra de introdução ao pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois permite compreender suas origens no bojo dos movimentos de educação popular dos anos 1960, algumas de suas raízes teóricas e categorias fundantes - traz contribuições para o campo da Interculturalidade já que comprova a influência de um autor específico na gênese da educação intercultural crítica no país.

6- Agora, releia a resenha com atenção e responda:

- a) o que é apresentado no primeiro parágrafo? *As credenciais sobre a autora, com informações sobre sua formação e produção acadêmica.*
- b) o que é apresentado no segundo e terceiro parágrafos? *São apresentados o contexto geral da obra e sua relevância para à área da educação.*

7- Volte ao texto e complete:

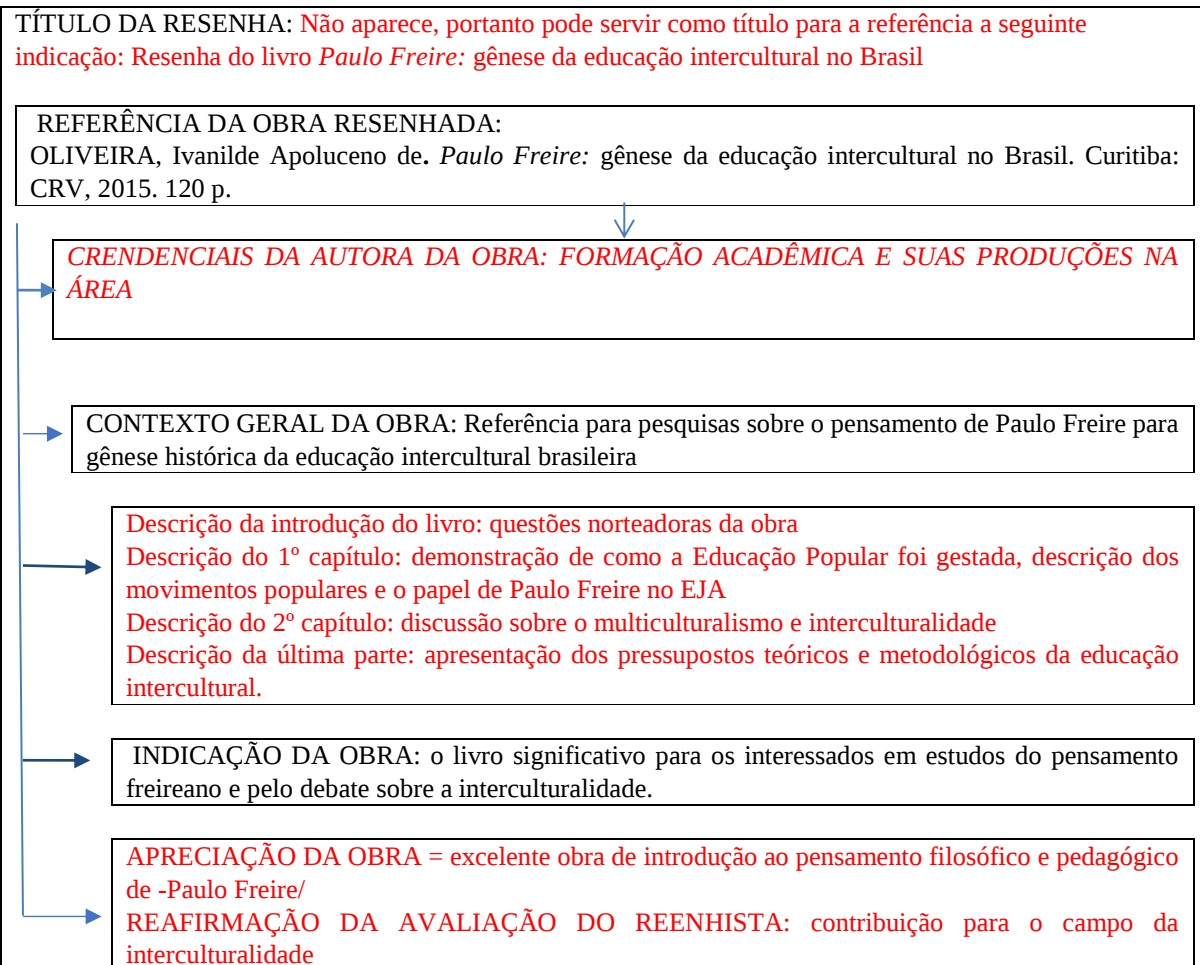
- a) do 4º ao 8º parágrafo é apresentado: *o resumo do conteúdo e a organização do primeiro capítulo. Recupera os aspectos históricos que envolvem a pesquisa dos estudos de Paulo Freire, com enfoque na cultura do momento em que o autor estudava a Educação Popular.*
- b) do 9º ao 12º parágrafo é apresentado: *o segundo capítulo da obra - mostra que a obra trata das diferentes concepções de cultura. A autora da obra mostra concepções teóricas que dão sustentação ao pensamento de Paulo Freire.*
- c) No 13º parágrafo é apresentado: *o resumo descritivo da última parte do livro apresenta alguns pressupostos teórico-metodológicos comuns ao pensamento de Paulo Freire e à educação intercultural.*

8- O que o resenhista faz no 14º parágrafo? Que palavras indicam a função deste parágrafo? *É feita a indicação da obra, ou seja, a quem a obra se destina, a quem interessaria (aqueles que se interessam pelo debate sobre interculturalidade).*

9- Nos 15º e 16º parágrafos quais palavras evidenciam a posição da resenhista diante da obra? É comentário positivo ou negativo? Por quê? *Uma excelente obra, contribuições sobre o campo da interculturalidade. Positivo, pois os adjetivos demonstram que a obra tem características valorativas para a área.*

10- Ao terminar a leitura da resenha, você tem uma visão positiva ou negativa da obra? Que partes da resenha fazem você ter essa visão? **RESPOSTA PESSOAL**

11- Entender a organização geral de um texto nos ajuda tanto a ler quanto a produzir um. Desse modo, o processo de composição serve para que a partir de leitura sejamos capazes de dizer como as ideias se organizam textualmente. Em módulos anteriores, você viu que o plano global de um texto é como uma radiografia dele. Por isso, agora já consegue completar o plano global da resenha lida neste módulo.



12- A organização do livro resenhado pode ser mostrada ao leitor da resenha por diferentes formas. Apesar disso, o produtor da resenha precisa assegurar a quem lê uma ideia de como a obra está disposta. Pensando na organização textual, retorne ao texto e identifique:

a) expressões utilizadas para mostrar ao leitor que, mesmo mudando de parágrafo, ainda está descrevendo a primeira parte da obra: **Nesse ponto.../ Ainda no primeiro parágrafo.../ termina o primeiro parágrafo**

b) expressões utilizadas na resenha para começar e para terminar de tratar da segunda seção da obra: **Ao iniciar o segundo capítulo.../ O segundo capítulo é encerrado com...**

c) expressão utilizada na resenha para mostrar ao leitor que passará a tratar da parte final da obra resenhada: **Na última parte do livro (13º parágrafo)**



Mecanismos de conexão

Antes de ler e escrever, precisamos observar a ligação entre as unidades que criam um elo de sentido um texto. Essa relação entre as partes é conhecida como **coesão textual**. As partes de um texto precisam estar unidas, articuladas, para que o leitor consiga entender o percurso feito pelo escritor. A organização textual é essencial para orientar a leitura.

Quando escrevemos, unimos palavras, orações, períodos e parágrafos em uma ordem que se entrelaçam para dar continuidade aos sentidos do texto. Esse movimento é chamado por alguns autores de tessitura ou trama textual. As relações de continuidade são estabelecidas no texto pelas repetições, associações e conexões.

A **coesão** de um texto se faz da seguinte forma:

a) pela repetição: que tem a função de manter a unidade temática e se associar a informações que serão inseridas no texto para assegurar a progressão textual. Pode ocorrer três maneiras:

I. por *paráfrase*: reformulação de algo que foi dito, isto é, dizer a mesma coisa de outro modo. O texto traz um exemplo disso no segundo:

“A obra em referência é fonte de pesquisa bibliográfica realizada pela autora e tem a intenção de discutir as possíveis contribuições do pensamento de Paulo Freire para a gênese histórica da educação intercultural, no Brasil.” (2º parágrafo)

Compare com:

“De forma geral, o livro traz significativos subsídios para aqueles que buscam se aprofundar no estudo do pensamento pedagógico freireano e/ou para os que se interessam pelo debate sobre a interculturalidade no contexto nacional.” (14º parágrafo)

II. por *paralelismo*: repetição de unidades de sentido e de estrutura gramatical. No módulo anterior, vimos que os resenhistas empregaram as seguintes expressões: “No primeiro capítulo...”, “No segundo capítulo...”, “No terceiro capítulo...” e “No quinto capítulo...”. Esse tipo de reiteração ajuda o leitor a perceber o movimento que o produtor da resenha utiliza para desenvolver a progressão textual e sua unidade, uma vez que descreve capítulo a capítulo.

III. por *repetição*: propriamente dita. A repetição dos termos pode ser observada para reafirmar a ideia, como podemos ver no parágrafo abaixo.

“Ao iniciar o segundo capítulo, Oliveira faz uma abordagem sucinta sobre diferentes concepções de multiculturalismo e interculturalidade, a partir de autores como Peter McLaren, Catherine Walsh e Vera Candau. O desdobramento da discussão sobre interculturalidade deixa transparecer a adesão da autora à essa proposição paradigmática que, na sua visão, “[...] expressa a interação, o diálogo e a inter-relação entre as diferentes culturas e ultrapassa a visão do multiculturalismo numa perspectiva pluralista cultural, cuja compreensão é a de que a sociedade é composta por múltiplas e diferentes culturas””. (p. 64). (9º parágrafo)

b) pela substituição: que tem a função de manter a unidade temática com a diversificação de recursos linguísticos. São formas de substituição:

I. *substituição gramatical* – feita principalmente por pronomes:

“Para Oliveira, “[...] os movimentos populares também eram vistos como educativos na perspectiva da transformação social”. (p. 36). No contexto desses movimentos havia o reconhecimento do caráter cultural e epistemológico do saber popular. Daí ele ser considerado um saber tão importante e necessário para o fortalecimento da luta política e para a mudança social quanto o saber científico”.

II. *substituição lexical* – feita por unidades equivalentes pelo sentido ou pela classe gramatical. Na resenha estudada neste módulo, há a troca do nome da autora (Oliveira) por “a autora” e “a pesquisadora”:

“[...] Oliveira busca subsídios de autores como Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão para demonstrar como a Educação Popular foi sendo gestada no cerne dos movimentos sociais que atuavam no país, [...]. Mais adiante, a autora defende que a Educação Popular é fruto da cultura forjada na prática social desses movimentos e tem sua origem vinculada[...]. Nesse ponto, a pesquisadora faz o interessante

exercício de mostrar como os movimentos populares contribuíram para a ampliação do debate sobre cultura, ao atrelarem educação e transformação social”.

III. *elipse*- a língua portuguesa possibilita a omissão de um termo sem causar prejuízo ao sentido do texto. No trecho abaixo, vemos a omissão de nome da autora do livro (Ivanilde Apoluceno de Oliveira). Os sujeitos estão omissos/elípticos (ϕ), mas é possível recuperá-los principalmente pela forma verbal utilizada.

“Ivanilde Apoluceno de Oliveira realizou estágio pós-doutoral em Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. ϕ É doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente, pesquisadora e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Atualmente, ϕ coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire. ϕ Tem desenvolvido trabalhos na área da Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Educação Popular e Educação Inclusiva.” (1º parágrafo)

c) pela seleção lexical: que faz associação de palavras semanticamente próximas, termos genéricos, expressões nominalizadoras sinônimos, hiperônimos. Em resenhas, é muito comum a substituição do termo **livro** por **obra** (um hiperônimo). No trecho abaixo, a resenhista sumariza toda a expressão do período anterior em “Tal análise”.

“Ainda no primeiro capítulo, Oliveira lança seu olhar sobre a atuação de Paulo Freire junto ao Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, em especial, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos. Tal análise enfatiza a importância que o MCP teve para a origem da educação popular freireana, que incluía pressupostos políticos-pedagógicos e um método de alfabetização de adultos, amplamente experienciado nos *círculos de cultura*.” (6º parágrafo)

d) pela ligação entre palavras, orações, períodos e parágrafos: que tem a função de organizar os conectivos: realiza a ligação entre pontos determinados do texto em relação às estruturas sintáticas necessárias. A conexão ocorre por meio de preposições (locuções prepositivas), conjunções (locuções conjuntivas) e certos advérbios (locuções adverbiais).

Essa conexão pode apresentar duas funções:

- 1ª. unir partes e subpartes do texto
- 2ª. indicar relações de sentido e de argumentação

Essas relações podem indicar adição de ideias, oposição ou contraste, finalidade, conformidade, comparação, conclusão, explicação, casualidade e temporalidade. Veja o trecho abaixo:

“Trata-se de uma excelente obra de introdução ao pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire, pois permite compreender suas origens no bojo dos movimentos de educação popular dos anos 1960, algumas de suas raízes teóricas e categorias fundantes [...]

Por fim, traz contribuições para o campo da Interculturalidade já que comprova a influência de um autor específico na gênese da educação intercultural crítica no país.”

No trecho acima, os termos “pois” e “já que” são utilizados para justificar (causa) de a resenhista considerar a obra “excelente” e contribuidora para área em que está inserida. A expressão “por fim”, faz o papel de evidenciar a conclusão da resenha.

13- A partir da explicação acima, organize os conectivos abaixo de acordo com suas funções⁶⁹.

no entanto – contudo – desse modo – embora – também – todavia – entretanto, neste sentido – além disso – ainda – porém – de maneira geral – apesar de – ou seja não somente ... mas também – com efeito – isto é – ainda que – mas – assim sendo

Conectivos que indicam adição de ideias	Conectivos que indicam oposição de ideias ou contraste de argumentos	Conectivos que indicam explicação/ confirmação
também – além disso – ainda — não somente ... mas também –	Mas - no entanto – contudo – embora - todavia – entretanto - porém - ainda que - mas	desse modo - neste sentido – – de maneira geral – com efeito – isto é- assim sendo – ou seja

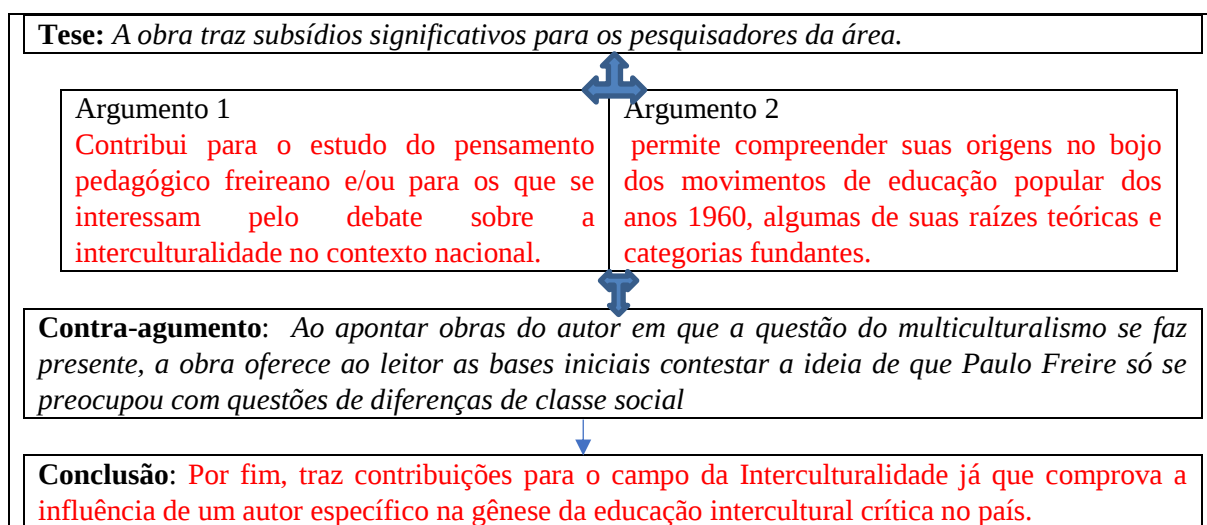
14- Além dos conectivos acima, existem outros que possuem funções diferentes na língua portuguesa. Coloque **C** para os conectivos que introduzem **conclusões** e **A** para os que introduzem **argumentos**, causas ou justificativa.

(A) uma vez que	(C) portanto	(A) devido a
(C) pois	(A) pelo fato de	(C) assim
(A) porque	(C) afinal	(C) com isso
(C) por isso	(A) como	(A) já que

15- A resenha deste módulo apresenta em vários momentos uma descrição das partes da obra. Apesar disso, podemos perceber que a resenhista não faz somente um resumo descritivo, uma vez que expressa sua avaliação sobre ela. Ao estudar o texto argumentativo em módulos anteriores, vimos o esquema desenvolvido por Toulmin. No modelo do autor, percebemos que uma sequência argumentativa pode apresentar uma tese (dado/premissa) + argumento+ contra-argumento+ argumento e a conclusão da tese (reafirmação da tese inicial ou nova tese). Essa sequência pode ser desenvolvida com vários elementos e também simplificada, deixando omissos alguns aspectos. Pode ser percebida em um texto de modo geral ou em parte dele.

Retorne a resenha e identifique o movimento argumentativo dos **três últimos** parágrafos e complete o esquema.

Retorne a resenha e identifique o movimento argumentativo dos **três últimos** parágrafos e complete o esquema.



⁶⁹ Atividade adaptada de MACHADO, A. R.(coord.); LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.



MÓDULO 10 – Leitura e atividades

Você viu nos módulos anteriores que a resenha crítica é um gênero de texto que circula na esfera acadêmica e pode cumprir diferentes papéis. Vejamos:

- ✓ divulgar e avaliar a contribuição de uma obra;
- ✓ ajudar o leitor a compreender melhor a obra resenhada;
- ✓ contribuir para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos;
- ✓ preparar os alunos para a escrita de trabalhos mais amplos, como monografias e trabalhos de conclusão de curso.

Também estudou que a resenha crítica é um texto que se constitui a partir da leitura de outro texto (obra), cuja articulação se dá por dois movimentos: a descrição dos conteúdos e organização da obra e os comentários apreciativos do resenhista, evidenciando seu posicionamento diante dela. Para tanto, o produtor da resenha faz uso de parágrafos descritivos a fim de apontar aspectos relacionados ao conteúdo, à metodologia e à apresentação da obra, bem como de parágrafos argumentativos para fundamentar seu julgamento.

Neste módulo, você irá analisar como a descrição e a avaliação são articuladas e apresentadas ao leitor da resenha.

1-Passe os olhos pela resenha a seguir e responda:

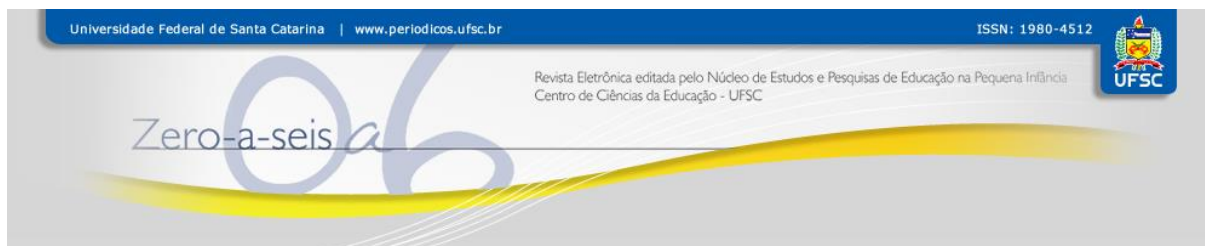
a) Quantas partes tem a resenha? **Resumo em português, Resumo em inglês, comentário e descrição do livro/ apreciação do livro, agradecimentos e referências.**

b) Quais as partes desta resenha que a diferenciam das que você estudou nos dois módulos anteriores? **Resumo em português e palavras-chave, Resumo em inglês- key-words, agradecimentos e referências.**

c) Na sua opinião, qual é a função das partes acrescidas? **Antecipar o conteúdo da obra e contextualizar o leitor.**

d) Qual é o segmento da revista? Como você percebe esta informação? **Revista destinada a discutir questões sobre crianças entre 0 e seis anos de vida (PEQUENA INFÂNCIA). A informação está no cabeçalho da revista.**

2) Alguns gêneros de textos acadêmicos, como: artigos científicos, monografias, dissertações, teses, normalmente trazem como parte de sua composição resumos em língua vernácula (em nosso caso, a língua portuguesa) e tradução deste em uma língua estrangeira (*abstract*) a depender de onde será veiculado o texto. Porém, não são todas as publicações que exigem o resumo/*abstract* como parte das resenhas. No texto a seguir, há um resumo em português seguido de uma versão em inglês. O resumo/*abstract*, em geral, tem a função de sumarizar o texto que segue e também chamar a atenção do leitor para a leitura do texto completo. Pela leitura apenas do resumo, que informações você conseguiu extrair? **Resposta Pessoal. É uma resenha crítica e mostra uma obra escrita para cuidados profissionais em diferentes perspectivas que vão desde a gestação até 3 anos.**



Resenha

Alfredo Almeida Pina-Oliveira⁷⁰

Por um cuidado integral e integrado desde a gestação até os três anos de vida - Resenha crítica sobre o livro “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”, organizado por Cypel. O presente trabalho objetiva apresentar os fundamentos para a atuação interprofissional e as ações intersetoriais para fortalecer o cuidar e o educar desde a gestação até os três primeiros anos de vida. Conclui-se que diferentes profissionais que atuam direta e indiretamente na primeira infância podem beneficiar-se da leitura técnica-científica e ético-política desse livro.

Palavras-chave: Cuidado da criança; Educação; Difusão de inovações; Promoção da saúde.

For an integral and integrated care from pregnancy to early three years. This book review aims to present underpinning for interprofessional function and intersectorial activities improving care and education from pregnancy to three years. I have concluded different professionals who play a direct and indirect role regarding early childhood may benefit from this technical, scientific, ethical and political reading.

Keywords: Child care; Education; Diffusion of Innovations; Health promotion.

O livro “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos” foi organizado por Saul Cypel, médico e professor livre-docente da Neurologia infantil da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (USP), e reúne diferentes especialistas para difundir aspectos inovadores no cuidado e na educação infantil, a saber: a saúde integral da criança, o desenvolvimento infantil, o pré-natal, o nascimento (que contempla o parto e o puerpério), a criança do 1º ao 12º mês, a criança dos 13 aos 24 meses e a criança de 25 aos 36 meses.

A autoria desse livro é composta por quatro médicos, duas psicólogas, uma enfermeira e uma pedagoga. Esses docentes especialistas em desenvolvimento infantil delinearão e ou atuaram em projetos de intervenção local (PIL) elaborados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) vinculados aos setores de saúde, educação e desenvolvimento social de municípios paulistas com o intuito de fortalecer a rede de serviços locais, as competências familiares e os recursos comunitários em prol da “Primeiríssima Infância” por meio da formação de profissionais (OLIVEIRA et al., 2013) e do emprego de tecnologias sociais para o cuidado com foco na promoção do desenvolvimento infantil saudável (PINA-OLIVEIRA e CHIESA, 2014).

O conhecimento acumulado no campo da Neurociência, Epigenética, Psicanálise da Vincularidade, Cuidados de Enfermagem, Antropologia e Sociologia da Infância pode contribuir para a formação e a educação permanente de todos aqueles que cuidam, educam e brincam com crianças, sem desconsiderar suas famílias e suas comunidades, em um processo de translação do conhecimento, isto é, do universo acadêmico para as boas práticas e políticas públicas (PINA-OLIVEIRA, GERMANI e CHIESA, 2014). Nesse sentido, a FMCSV torna a versão eletrônica dessa obra disponível em seu acervo digital mediante cadastro de forma gratuita em seu site (www.fmcsv.org.br), a saber: <http://www.fmcsv.org.br/pt-br/acervo-digital/Paginas/Fundamentos-do-desenvolvimento-infantil.aspx>.

O presente livro fundamenta-se na síntese das melhores evidências científicas revisadas sistematicamente pelos pesquisadores do centro de estudos sobre desenvolvimento infantil da

⁷⁰ Professor Doutor do Departamento de Orientação Profissional (ENO) da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. E-mail: aapo@ig.com.br

Universidade de Harvard (CENTER, 2010) para prover cuidados anteriores à gestação que se destinam ao bem-estar da mulher e da futura família com o intuito de garantir a abordagem integral da criança nos primeiros anos de vida e embasar a integração da rede de assistência realizados por profissionais, cuidadores e sociedade civil em diferentes setores.

O livro oferece também aspectos técnico-científicos e ético-políticos para a defesa dos direitos das crianças a fim de concretizar o cuidado que extrapola aspectos biológicos e desenvolvimentistas. Tais aspectos são fundamentais, mas insuficientes para garantir a integralidade e a integração ao cuidar das crianças pequenas. Portanto, os autores avançam na compreensão de aspectos emocionais e intervenções efetivas durante a gravidez, o parto, o puerpério e o período perinatal até os três primeiros anos que potencializam o aprendizado, o controle emocional, a justiça social e a promoção da saúde conforme as recomendações contidas no Plano Nacional pela Primeira Infância organizado por Vital Didonet (2010).

O capítulo introdutório escrito por Saul Cypel enfatiza a importância da maior articulação entre diferentes saberes, fazeres e atitudes dos profissionais, representantes políticos, familiares, cuidadores e cidadãos para a maior sinergia entre projetos e ações programáticas que, em geral, são excelentes, porém com poucas interfaces entre diferentes segmentos sociais e baixa corresponsabilização da família na construção da singularidade do vínculo com a criança desde a vida intrauterina.

Ao construir as bases teóricas e metodológicas dos PIL da FMCSV, o professor Saul Cypel defende o conceito de assistência integral e integrada da criança. O cuidado integral compreende “todas as ações de saúde e educação para a produção do cuidado adequado e oportuno e para a promoção de saúde e desenvolvimento da criança em toda a sua potencialidade” e o cuidado integrado envolve “todos os serviços de saúde: desde a atenção básica integrada à rede de creches e família até a atenção hospitalar de maior complexidade, passando pelo cuidado especializado, com apoio diagnóstico e terapêutico e pela assistência farmacêutica” (CYPEL, 2011, p.21).

No primeiro capítulo, Sandra Regina Souza, pediatra e responsável pela coordenação da área técnica de saúde da criança da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo, discorre sobre “A Saúde Integral da Criança” com ênfase no envolvimento comunitário e intersetorial para a atuação dinâmica, realista e contextualizada do cuidar das crianças e suas famílias. A autora indica dez linhas de cuidado para essa fase da vida, a saber: o nascimento, aleitamento materno, crescimento e desenvolvimento, alimentação saudável, carências nutricionais, imunização, doenças prevalentes na infância, saúde bucal, saúde mental e prevenção de acidentes.

No segundo capítulo sobre “O Desenvolvimento Infantil”, o professor Saul Cypel detalha os principais avanços da Neurociência em relação a aspectos morfofuncionais e da Epigenética que visa à compreensão das relações interpessoais e do ambiente na construção da rede de cuidados e interações de adultos que contribuem para a adaptação da criança ao nosso mundo.

Anna Maria Chiesa (enfermeira livre-docente da Escola de Enfermagem da USP), Umberto Gazzilippi (médico ginecologista e obstetra, docente da Universidade Cidade Tiradentes), Conceição Aparecida Mattos Segre (pediatra neonatal e docente da Universidade Federal de São Paulo) e Claudia Medeiros de Castro (psicóloga e professora Doutora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP) compartilham a redação do terceiro capítulo sobre “O Pré-natal” e do quarto capítulo sobre “O Nascimento”.

No terceiro capítulo, os autores definem a assistência materna como um conjunto de ações destinadas a preservar o bem-estar físico e psíquico da gestante, a saúde do bebê, o equilíbrio familiar e as ações preventivas e educativas em prol da Saúde Pública que necessita compreender as formas de vida e de trabalho da gestante a fim de extrapolar a visão biologicista e idealizada da maternidade durante as consultas de pré-natal e potencializar a construção de vínculos familiares, o reconhecimento dos direitos da mulher e dos acompanhantes, o incentivo à participação paterna, a detecção precoce de depressão pós-parto, a ultrassonografia como recurso para “desvelar a vida intrauterina”, a antropometria, os exames laboratoriais, a quimioprofilaxia e os grupos educativos que abordam aspectos fisiológicos, emocionais, sociais e culturais da gestação.

No quarto capítulo, parto e puerpério integram “O Nascimento”. Dessa vez, os autores auxiliam o entendimento sobre o impacto das primeiras horas de vida e do acompanhamento perinatal para o desenvolvimento infantil saudável. Os autores explanam sobre a importância da adequação dos serviços de saúde para garantir a qualidade da assistência à parturiente e ao recém-nascido. Elementos essenciais relacionados ao parto, à humanização da assistência à parturiente, ao direito ao acompanhante, à escolha

e ao tipo de parto, ao aleitamento materno na primeira meia hora de vida são apresentados a fim de auxiliar na logística das equipes de saúde em maternidades, nas casas de parto e no alojamento conjunto.

No tocante ao puerpério, os autores abordam o controle da dor pós-parto, das mudanças de humor, os aspectos emocionais na construção da singularidade do vínculo, as visitas domiciliares e ambulatoriais para o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento do bebê nos diferentes níveis dos sistemas de saúde.

Do quinto ao sétimo capítulo, a autoria é do professor Saul Cypel em parceria com a psicanalista Lia Rachel Colussi Cypel e a pedagoga Adriana Friedmann. Os autores padronizam a descrição e a discussão dos temas mais relevantes relativos ao Neurodesenvolvimento, aos Aspectos Emocionais e às formas de Expressões e Estímulos em cada fase do recém-nascido, do lactente e da criança pequena (infante ou toddler) como forma de concretizar o cuidado integral nessas fases da vida.

O cuidado da “Criança do 1º ao 12º mês” indica os principais conteúdos para avaliar o desenvolvimento motor, a linguagem, o sono e a nutrição, assim como a discussão sobre a boa parentalidade e a distinção entre as funções materna e paterna dos cuidadores principais da criança pequena, o desmame a partir do sexto mês, o mundo para o bebê, sua capacidade de separar-se, comunicar-se e brincar. Os autores reforçam o papel da educação infantil como um cenário de socialização e de cuidados especializados para essa fase da vida e deve enfatizar a ludicidade e a importância das brincadeiras.

O sexto capítulo sobre a “Criança dos 13 aos 24 meses” aponta para a crescente independência e para a aquisição de habilidades motoras e comunicativas que conotam maior participação e oposição na construção da autonomia da criança pequena. Os conteúdos inovam ao aliar os aspectos emocionais e socioambientais ao lidar com o andar, o falar e ouvir a criança, os relacionamentos dos membros familiares, o estabelecimento de rotinas diárias, a disciplina como forma de amor, o hábito de dormir e sonhar, o controle dos esfíncteres, os ataques de birra, a segurança ao brincar, a contação de histórias e as artes, o vínculo com os educadores infantis e a aproximação com a Natureza fundamentados na síntese das evidências científicas do centro de estudos sobre desenvolvimento infantil da Universidade de Harvard (CENTER, 2010) e associada à produção científica e à sabedoria prática dos próprios autores.

O último ano da “Primeiríssima Infância” é abordado no sétimo capítulo “Criança dos 25 aos 36 meses” reconhece a busca da criança pequena em tornar-se mais independente, em buscar conforto e segurança no cuidador principal quando necessário, em identificar a situação triangular e as dificuldades em lidar com emoções que precisam ser nominadas pelos adultos ao seu redor e em descobrir a sensualidade própria dessa faixa etária. A chegada e o convívio com irmãos, a aprendizagem vicária do treino de toalete para o convívio social, a centralidade do brincar para o ser humano, o apego e a necessidade de separação e as atividades que melhoram a linguagem também integram dicas importantes para o repertório dos profissionais que, em especial, atuam em creches.

À guisa de manual prático, o oitavo e último capítulo “Sugestões de Brinquedos” sem autoria declarada lista uma série de brinquedos adequados às atividades sensório-motoras, físicas e intelectuais, para reproduzir o mundo técnico, para o desenvolvimento afetivo, para as atividades criativas e para as relações sociais. Bastante útil para quem atua em creches, em brinquedotecas em serviços de saúde, em centros de convivência social e demais espaços lúdicos nos serviços locais, na casa da criança e na própria comunidade.

Em geral, o livro proporciona uma leitura agradável, consistente e acessível para profissionais de diferentes formações que se permitem aproximar-se de conceitos de outras áreas do conhecimento com o propósito de assegurar o cuidado integrado e integral defendido por Saul Cypel e os demais especialistas dessa obra interdisciplinar. Ressalto a importância de abordar a complexidade do objeto de intervenção das ações programáticas com foco no desenvolvimento infantil saudável a partir da necessidade de extrapolar modelos fragmentados e centrados nos marcos do desenvolvimento da criança pequena e que, em geral, prescindem de suas famílias e sua comunidade na composição de planos de cuidados e da formação infantil.

Estratégias interdisciplinares e intersetoriais para lidar com a criança, a família, a vizinhança e a comunidade perpassam transversalmente os capítulos e propiciam uma visão ampliada das ações que focalizam a higiene, a nutrição, a segurança, a vacinação e o acesso aos serviços. Entretanto, a contraposição e a superação dos autores em relação a práticas tradicionais do cuidar e do educar na primeira infância se expressam na inclusão de tópicos como a amorosidade, as brincadeiras, a

singularidade da vinculação, a continência, a participação e o respeito aos direitos da criança em suas diferentes formas de ser e estar no mundo.

O livro analisado permite um embasamento robusto para práticas inovadoras em prol do cuidado integral e integrado que favorece a aproximação de diferentes atores sociais relevantes que integram os serviços de saúde, educação, assistência e desenvolvimento social, entre outros cenários que fazem intersecção com a primeira infância. Em suma, reforço o convite para aqueles que investem no presente e no futuro das crianças como forma de contribuir para a construção de uma sociedade equitativa, segura, sustentável, assertiva, saudável e, quiçá, mais feliz.

Agradecimentos:

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo pelo financiamento para a realização da pesquisa intitulada “A universidade e a transferência de tecnologias de desenvolvimento infantil em municípios paulistas” (processo FAPESP nº 2010/09263-6) e à Fundação Maria Cecília Souto Vidigal pela oportunidade fortalecer o cuidado integral e integrado da Primeira Infância nos municípios paulistas partícipes do programa “Primeiríssima Infância”.

Referências

CENTER ON THE DEVELOPING CHILD, NATIONAL SCIENTIFIC COUNCIL ON THE DEVELOPING CHILD, NATIONAL FORUM ON EARLY CHILDHOOD POLICY AND PROGRAMS. The foundations of lifelong health are built in early childhood. Cambridge, MA: Harvard University; 2010. Disponível em: http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/foundations-of-lifelong-health/. Acesso em: 14mar. 2015.

CYPEL, S. (Org.). **Fundamentos do desenvolvimento infantil**: da gestação aos 3 anos. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2011.

DIDONET, V. (Org.). **Plano Nacional pela Primeira Infância**. Brasília: Rede Nacional pela Primeira Infância, 2010. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/PPNI-resumido.pdf>. Acesso em: 14mar. 2015.

OLIVEIRA, A. A. P. et al. Temas relevantes para a formação profissional em desenvolvimento infantil: um estudo de caso à luz da promoção da saúde. **Revista Medicina (USP)**, v. 92, n. 2, p. 113-118, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistadc/article/viewFile/79949/83884>. Acesso em: 14 mar. 2015.

PINA-OLIVEIRA, A. A.; CHIESA, A. M. Tecnologias sociais para a promoção da saúde na primeira infância em municípios paulistas. **Rev. Bras. Inov. Tecnol. Saúde**, v.4, n.3, p. 1-10, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufrn.br/reb/article/view/5696/4642>. Acesso em: 14mar. 2015.

PINA-OLIVEIRA, A. A.; GERMANI, A. C. C. G.; CHIESA, A. M. Potencialidades e limitações do acervo digital em um programa de promoção do desenvolvimento infantil. **RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde**, v.8, n.3, 2014. [DOI:10.3395/reciis.v8i3].

Referência da resenha

PINA-OLIVEIRA, A. A. Por um cuidado integral e integrado desde a gestação até os três anos de vida - Resenha do livro “Fundamentos do desenvolvimento infantil: da gestação aos 3 anos”. **Zero-a-seis**. v. 17, n. 32 p. 292-298. Florianópolis. jul-dez 2015.

3- Agora que você fez uma leitura atenta, faça o que se pede.

- Enumere os parágrafos da **resenha crítica**. **21 PARÁGRAFOS**
- Como a **obra resenhada** é organizada, ou seja, quantas partes ela tem? **Introdução, oito capítulos, sendo o último também uma conclusão.**

c) Quem são os autores da obra resenhada? Qual é a relação deles com o tema? A autoria desse livro é composta por quatro médicos, duas psicólogas, uma enfermeira e uma pedagoga. Esses docentes especialistas em desenvolvimento infantil delinearam e ou atuaram em projetos de intervenção local (PIL) elaborados pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (FMCSV) vinculados aos setores de saúde, educação e desenvolvimento social de municípios paulistas com o intuito de fortalecer a rede de serviços locais, as competências familiares e os recursos comunitários em prol da “Primeiríssima Infância” por meio da formação de profissionais (OLIVEIRA et al., 2013) e do emprego de tecnologias sociais para o cuidado com foco na promoção do desenvolvimento infantil saudável (PINA-OLIVEIRA e CHIESA, 2014).

c) A apresentação dos papéis sociais dos autores constitui uma informação relevante? Por quê? Sim, porque dá credibilidade para o livro original, pois são especialistas no assunto.

d) Qual é o objetivo da **obra resenhada**? A obra reúne diferentes especialistas para difundir aspectos inovadores no cuidado e na educação infantil, a saber: a saúde integral da criança, o desenvolvimento infantil, o pré-natal, o nascimento (que contempla o parto e o puerpério), a criança do 1º ao 12º mês, a criança dos 13 aos 24 meses e a criança de 25 aos 36 meses.

4- Volte ao texto e complete o quadro mostrando o que o resenhista faz:

entre o 1º e o 3º parágrafos	Apresenta o contexto geral da obra e as credenciais dos autores da obra resenhada
entre o 4º e o 5º parágrafos	Avalia as contribuições da obra para a área.
entre o 6º e o 18º parágrafos	Descreve/resume os oito capítulos
entre o 19º e o 21º parágrafos	Avalia as contribuições da obra, aprecia o conteúdo e faz indicação para quem a obra interessar

5- Retorne aos 4º e 5º parágrafos e mostre em que momento o resenhista afirma sua posição diante da obra?

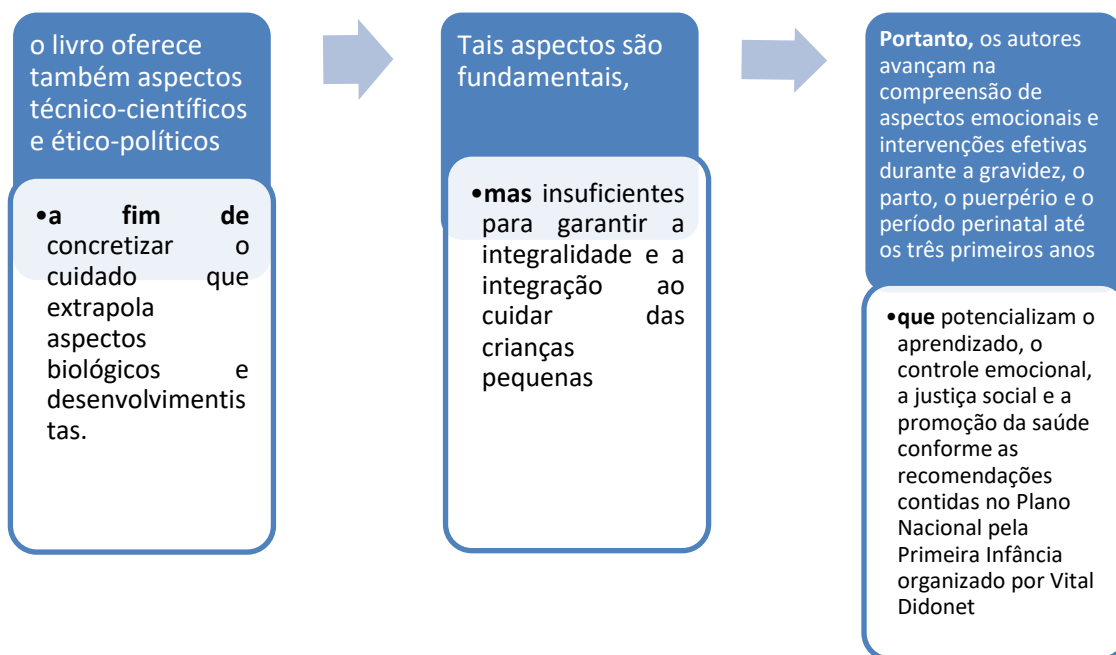
O presente livro fundamenta-se na síntese das melhores evidências científicas revisadas sistematicamente pelos pesquisadores do centro de estudos sobre desenvolvimento infantil da Universidade de Harvard (CENTER, 2010).

O livro oferece também aspectos técnico-científicos e ético-políticos para a defesa dos direitos das crianças a fim de concretizar o cuidado que extrapola aspectos biológicos e desenvolvimentistas. Tais aspectos são fundamentais, mas insuficientes...

Portanto, os autores avançam na compreensão de aspectos emocionais e intervenções efetivas durante a gravidez, o parto, o puerpério e o período perinatal até os três primeiros anos

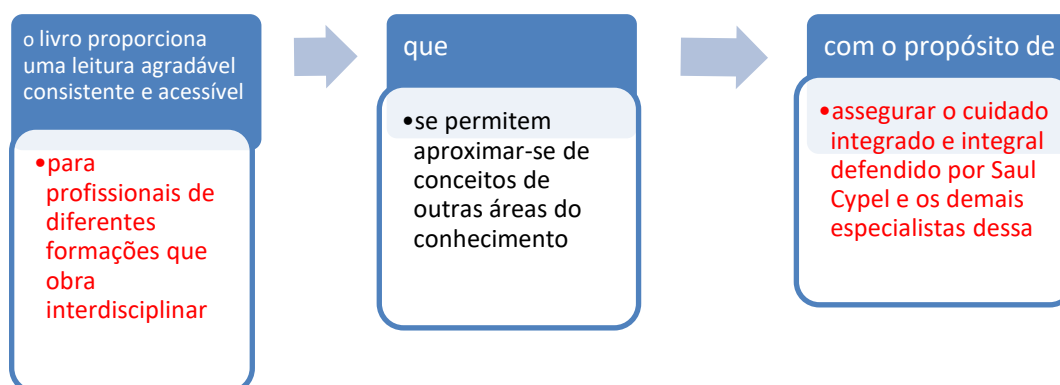
6- Como você viu no início do módulo, a resenha crítica se articula em torno de dois movimentos: argumentação do resenhista sobre a validade da obra e a descrição de suas partes. A partir de uma leitura atenta, observe como ocorre o processo de argumentação do 5º parágrafo no esquema abaixo.

ESQUEMA DO 5º PARÁGRAFO

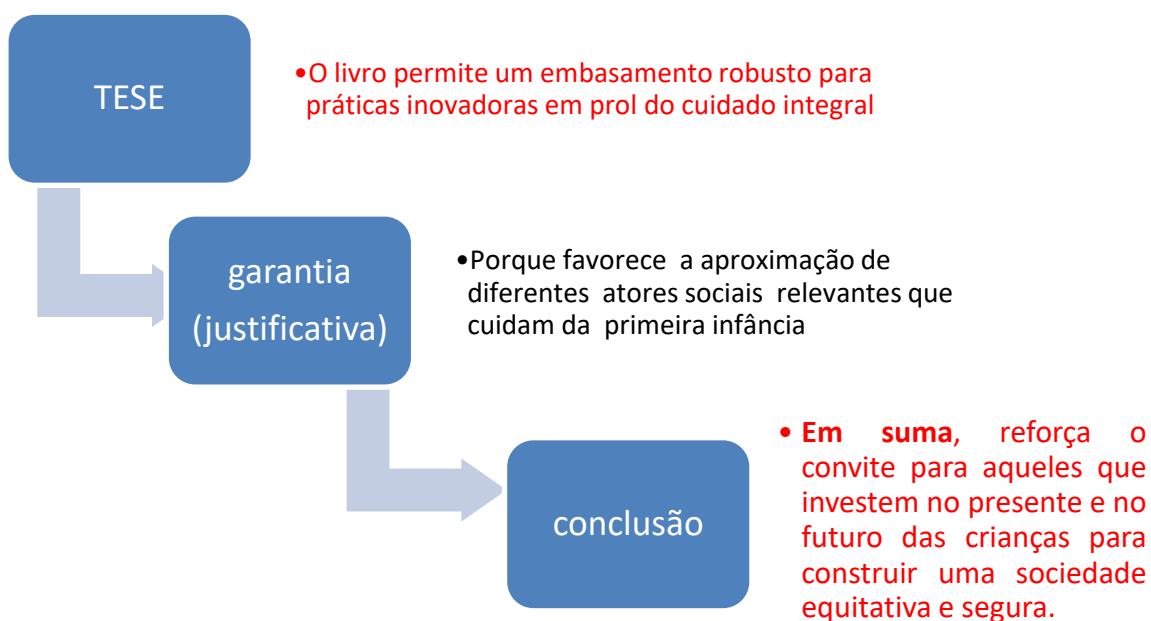


Esse raciocínio argumentativo também foi utilizado no 19º parágrafo pelo resenhista para defender sua posição diante da validade da obra. Agora, complete o esquema abaixo.

ESQUEMA DO 19º PARÁGRAFO



7- O **último parágrafo** da resenha também apresenta uma sequência com raciocínio argumentativo. Tendo isso em mente, complete no esquema aquilo que está faltando para a identificação da tese, da garantia (justificativa) e da conclusão apresentadas no final do texto para defender a posição do resenhista.



8- Você já percebeu que nesta resenha a parte inicial serve para contextualizar, apresentar e mostrar a área em que insere a obra e seus autores. Depois disso, passa a descrever os capítulos. O resenhista precisa interpretar os atos do autor da obra e empregar um verbo para sintetizar o que foi feito. Tendo isso em mente, complete o quadro com os verbos utilizados pelo resenhista para descrever o que os autores fazem em cada capítulo.

Parte	ação	o que é feito
Na introdução,	o autor enfatiza/ defende	a articulação entre os diferentes saberes por aqueles que cuidam das crianças
No primeiro capítulo,	a autora discorre	sobre a saúde integral da criança e o desenvolvimento comunitário intersectorial
No segundo capítulo,	o autor detalha	os avanços da Neurociência e da Epigenética
No terceiro capítulo,	os autores definem	a assistência materna
No quarto capítulo,	os autores auxiliam	o entendimento sobre o impacto das primeiras horas vida e o acompanhamento perinatal
No quinto capítulo,	o autor indica	Principais conteúdos para avaliar o desenvolvimento motor, a linguagem, sono e a nutrição
No sexto capítulo,	o autor aponta	A independência para a aquisição de habilidades motoras e comunicativas
No sétimo capítulo,	o autor reconhece	a busca da criança para tornar-se independente
O oitavo capítulo	Lista	brinquedos adequados às atividades sensório-motoras...

9- Os verbos identificados na resenha no exercício anterior estão em que tempo? Que efeito de sentido essa forma verbal causa em você? **Presente do indicativo. Os verbos no presente dão a ideia de atualidade - atemporalidade**

10- As atividades anteriores lhe permitiram observar como as formas verbais podem nos ajudar a sintetizar os atos do autor da obra. Segue abaixo um quadro com uma lista de verbos que bastante utilizados nas partes descritivas da resenha.

Apresentar – mostrar – relatar – justificar – descobrir – sugerir – afirmar – objetivar – apontar – defender – descrever – propor – explicar – discorrer – definir – demonstrar – narrar – analisar – concluir – sustentar – estruturar – começar – debruçar-se – dedicar-se – abordar – indicar – explanar – detalhar – ter por objetivo – contrapor – terminar – iniciar – evidenciar – notar – reportar – fornecer – investigar – delinear – ressaltar – constituir-se – mencionar – enfatizar – contribuir – enfatizar – instituir – oferecer – empregar – discutir

Com base nas atividades 9 e 10 e no quadro acima, examine o resumo feito do trecho 1. Agora, leia os outros trechos 2,3, 4 e 5 e interprete os atos do autor de cada trecho por meio do emprego de verbos que sirvam para nortear a leitura.

a) Trecho 1 – exemplo

O começo do século XX foi um momento decisivo para a constituição das ciências do homem. A psicologia, as ciências da educação, assim como a linguística e a sociologia ganham autonomia em relação à filosofia e criam suas próprias infraestruturas: laboratórios, postos universitários, revistas científicas específicas de cada disciplina começam a aparecer. Esse período foi também o dos fundadores. Wilhelm Wundt (1832-1920) cria o primeiro laboratório de psicologia em Leipzig e trabalha na psicologia experimental. Na França, Alfred Binet (1857-1911) desenvolve uma das primeiras grandes pesquisas sobre o desenvolvimento intelectual da criança. E, em Genebra, Édouard Claparède, em 1912, funda o Instituto Jean-Jacques Rousseau, a chamada escola das ciências da educação. Um grande número de correntes que até hoje dominam o pensamento teórico e os métodos empíricos nas ciências do homem se constituíram nesse período. Entretanto, embora essa diversificação das teorias e das pesquisas tenha sido uma das características fortes dessa época, uma delas atualmente às vezes parece ter sido esquecida ou deixada de lado. Essa geração dos fundadores das ciências humanas produzia um saber sobre o homem ainda não esfacelado em um saber puramente disciplinar. Isso se explica pelo fato de que a maioria era formada nas faculdades de filosofia e que, mais tarde, nelas ensinavam psicologia, pedagogia ou linguística. Além disso, a filosofia detinha ainda seu papel “ciência das ciências”, pelo menos no plano epistemológico. Assim, encontramos nas obras desses fundadores não só resultados novos e aplicáveis pelos profissionais e métodos que vão fazer escola, mas também reflexões epistemológicas e filosóficas que focalizam, sobretudo, a capacidade das ciências humanas de produzirem um conhecimento do homem que pudesse, de direito, ser chamada de *científica*. Essa imbricação entre um pensamento filosófico para as ciências do homem e um saber especificamente disciplinar faz com que a leitura de seus textos frequentemente seja difícil. Ao mesmo tempo, essa situação dá ao leitor atual a possibilidade de descobrir ideias que não foram sempre encontradas acolhidas nas correntes que desde então, continuam a se desenvolver em uma especialização cada vez maior.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski**: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane G. Lousada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.p.11-12

Janette Friedrich **apresenta** um breve histórico de como as ciências humanas se desenvolveram no século XX. **Mostra** de que modo algumas áreas das ciências do homem se correlacionam historicamente e como a filosofia ocupou um lugar central dentre as ciências humanas. A autora **aponta** alguns dos principais nomes de estudiosos que fizeram pesquisas sobre o desenvolvimento humano.

b) Trecho 2

Se seres humanos são capazes de fabricar a todo tempo formas de sociabilidade que garantam sua reprodução no mesmo tempo e espaço, a consciência pode, ela mesma, produzir duplos imaginários, maquinar mitologizações, inverter relações de causa e efeito, dialogizar estrutura e processo, problematizar contradições primárias entre ser e não-ser, entre simétrico e não-simétrico, masculino e feminino, jovem e velho cru e cozido, defumado e podre, prático e inerte.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003.

Edgar Assis de Carvalho _____

c) Trecho 3

Ao longo da história da chamada civilização ocidental a pedagogia foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem se confunde com as origens do próprio homem. Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico que, desde a paideia grega, passando por Roma e pela Idade Média chega aos tempos modernos fortemente associado ao termo pedagogia.

No quadro apontado, a pedagogia se desenvolveu em íntima relação com a prática educativa, constituindo-se como a teoria ou ciência dessa prática sendo, em determinados contextos, identificada com o próprio modo intencional de realizar a educação. Ao longo de vários séculos a pedagogia construiu uma rica tradição teórica e científica sobre a prática educativa que deve continuar a ser desenvolvida, a despeito e até mesmo por causa das inúmeras negativas de que foi alvo na história do pensamento humano.

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cad. Pesqui.** [online]. 2007, vol.37, n.130, pp.99-134. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000100006>.

Demerval Saviani

d) Trecho 4

Uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada num conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias, como atestam os exemplos da biologia molecular, da ciência econômica ou da astrofísica.

MORIN, Edgard. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (org.). São Paulo: Cortez, 2013.p.39

Edgard Morin _____

e) Trecho 5

A escola tira os aprendizes das atividades da vida cotidiana para ensiná-los as habilidades que são difíceis de aprender no meio de uma vida cotidiana agitada, mas que lhes seria de grande valor. Letramento – a escrita e a leitura – tem de fato formado o cerne da maioria das instituições de aprendizagem ao longo da história, porque aprender o alfabeto e transcrever palavras na forma apropriada requerem um lugar tranquilo para sentar e prestar especial atenção aos símbolos e seus significados. Na medida em que as necessidades sociais para o letramento se aprofundaram e se expandiram, o que inicialmente foi relativamente breve interlúdio nas vidas de uns poucos escreventes se tornou um período longo, para a maioria dos membros da sociedade. A ideia de que a maioria das pessoas, agora, precisa de pelo menos dez anos de escolarização antes de entrar no mercado de trabalho tem estendido o período da infância através da recém-inventada etapa da adolescência. A cada vez mais crescente necessidade da educação superior e de graus avançados agora mantém alguns dos alunos mais habilidosos longe das responsabilidades adultas até que tenham quase 30 anos de idade.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Organização e tradução Judith C. Hoffnagel e Angela P. Dionísio. São Paulo: Cortez, 2006.p.14

Charles Bazerman _____

11- Em textos acadêmicos, os autores costumam utilizar a fala de outros autores para fortalecer a sua posição diante do tema. Para isso, utilizam as citações de fontes reconhecidas de sua área de atuação. São duas as formas de citação: direta – quando há transcrição idêntica e indicada por aspas duplas, nome do autor e página. – e a indireta – quando o autor faz uma paráfrase da fala de alguém, só mencionado o autor e o ano. Na resenha estudada neste módulo, Pina-Oliveira faz uso desse recurso. Volte ao texto e encontre:

a) Um exemplo de citação direta: **(7ºparágrafo)** O cuidado integral compreende “todas as ações de saúde e educação para a produção do cuidado adequado e oportuno e para a promoção de saúde e desenvolvimento da criança em toda a sua potencialidade” e o cuidado integrado envolve “todos os serviços de saúde: desde a atenção básica integrada à rede de creches e família até a atenção hospitalar de maior complexidade, passando pelo cuidado especializado, com apoio diagnóstico e terapêutico e pela assistência farmacêutica” (CYPEL, 2011, p.21).

b) Um exemplo de citação indireta **(8ºparágrafo)** A autora indica dez linhas de cuidado para essa fase da vida, a saber: o nascimento, aleitamento materno, crescimento e desenvolvimento, alimentação saudável, carências nutricionais, imunização, doenças prevalentes na infância, saúde bucal, saúde mental e prevenção de acidentes.

12- Dar voz a pessoas ou obras renomadas constitui uma forma de fundamentar as ideias defendidas. Esse tipo de recurso é chamado de argumento de autoridade e amplamente utilizado em textos argumentativos. Sabendo disso, responda as questões a seguir.

a) quem são os autores citados na resenha? **Há citações sobre estudos sobre o desenvolvimento infantil da Universidade de Havard (Center 2010) e de textos acadêmicos sobre o assunto que não pertencem ao livro Pina-Oliveira e Chiesa (2014), documentos como o Plano Nacional pelo a Primeira infância para dar.**

b) Assinale **as alternativas** que melhor explicam as razões para que o resenhista tenha feito uso dessas citações.

☒ dialogar com outros textos que tratam do mesmo assunto discutido na obra resenhada.

☐ contrapor a visão do resenhista.

- () mostrar que existem visões diferentes da defendida pelo resenhista.
 (X) fundamentar as ideias apresentadas na obra original e defendidas pelo resenhista.
 () sugerir outras opções de obras para o leitor.

c) As credenciais das pessoas/obras citadas são válidas? Por quê? **Sim, são pesquisadores que trabalham em instituições reconhecidas, bem como programas internacionais e documentos com prestígio acadêmico.**

13- Há diferentes formas de introduzir as ideias de um autor no texto. Observe os exemplos abaixo:

De acordo com o
autor, ...

Segundo a
autora, ...

Para os
autores,...

Conforme as
autoras,....

Consoante o
autor, ...

Agora, reescreva o 8º parágrafo utilizando ao menos duas dessas expressões.

14- Na resenha deste módulo, as aspas, além de indicar citação, apresentam outras funções. Assinale **as alternativas** que indicam a serventia das aspas no texto de Pina-Oliveira.

- () indicar palavra estrangeira
 (X) indicar o título do capítulo da obra
 () indicar ironia
 () indicar ideias opostas do resenhista e do autor da obra
 (X) indicar palavras ou expressões técnicas, conhecidas em uma determinada área.

15- Pela descrição realizada na resenha, qual capítulo da obra mais interessou a você? Por quê?

RESPOSTA PESSOAL

16- A descrição dos capítulos da obra convenceu você de que a obra será relevante para sua formação? Por quê? **RESPOSTA PESSOAL**

17- Retorne **aos três últimos parágrafos** e responda às questões.

a) Na apreciação geral da obra feita pelo resenhista, quais foram as características ressaltadas?

“o livro proporciona uma leitura agradável, consistente e acessível para profissionais de diferentes formações que se permitem aproximar-se de conceitos de outras áreas do conhecimento com o propósito de assegurar o cuidado integrado e integral defendido pelos autores. [...] O livro analisado permite um embasamento robusto para práticas inovadoras em prol do cuidado integral e integrado que favorece a aproximação de diferentes atores sociais relevantes.”

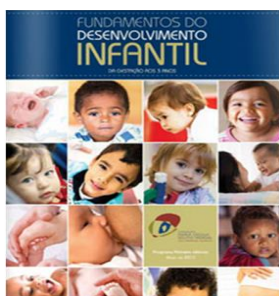
b) O resenhista aponta algum ponto negativo na obra? **NÃO**

c) Há implicação do resenhista? Justifique sua resposta. **Sim, pois há o uso da 1ª pessoa do singular, evidenciando sua implicação: Ressalto a importância de abordar a complexidade do objeto de intervenção das ações programáticas com foco no desenvolvimento infantil saudável...**

Em suma, reforço o convite para aqueles que investem no presente e no futuro das crianças...

O resenhista assume para si a responsabilidade pela avaliação do tema e da obra.

c) Verifique quais são os termos utilizados pelo resenhista para avaliar o livro resenhado.



-proporciona uma leitura agradável, consistente e acessível

- aborda o tema com complexidade

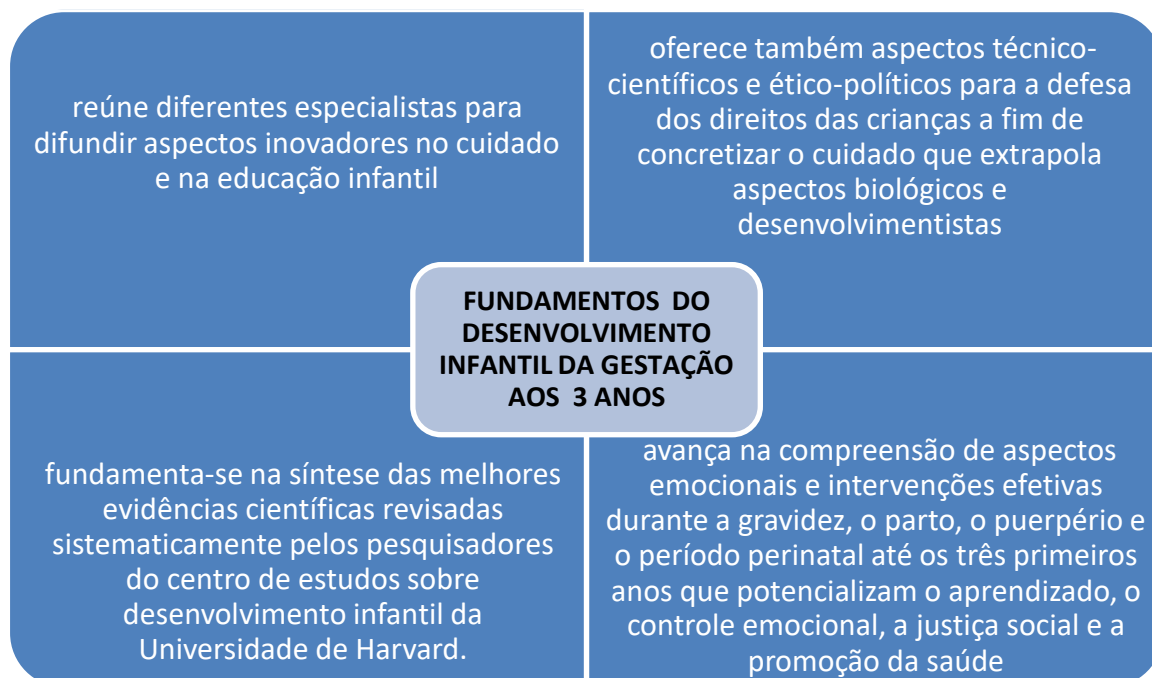
- apresenta estratégias interdisciplinares e intersetoriais para lidar com a criança

- propiciam uma visão ampliada

- permite um embasamento robusto para práticas inovadoras,

- favorece a aproximação de diferentes atores sociais relevante que integram os serviços de saúde, educação, assistência e essencialmente.

18- Agora que você já analisou toda a resenha, observe a descrição feita pelo resenhista no quadro a seguir.



Por meio da caracterização feita pelo produtor da resenha, o que você conclui sobre a obra?

RESPOSTA PESSOAL: A obra apresenta informações relevantes para quem trabalha com os pequenos (professores, cuidadores, enfermeiros, médicos)



MÓDULO 11 – Leitura e atividades

Neste módulo, você vai perceber que uma resenha crítica pode apontar problemas vistos na elaboração da obra ou mesmo na pesquisa relatada.

A avaliação do resenhista pode ser negativa em relação a algum aspecto da obra. Contudo, o julgamento deve ser dirigido às ideias manifestadas na obra e não ao autor. Por isso, é preciso ser educado/polido ao fazer uma apreciação negativa: pontuar a discordância, sem ofender a autoria.

Vimos em módulos anteriores que as resenhas são organizadas pela articulação da descrição das partes da obra e do julgamento do resenhista. Para realizar a crítica, o produtor da resenha pode apresentar sua apreciação nos parágrafos iniciais e finais ou mesmo apontar qualidades positivas e negativas durante a descrição das seções da obra ou ainda combinar as duas formas. No primeiro caso, normalmente podemos perceber a articulação de uma sequência argumentativa nos parágrafos avaliativos. Já no segundo, os próprios termos utilizados (adjetivos, substantivos e advérbios) podem causar o efeito de julgamento.

Outro aspecto relevante em resenhas é o reconhecimento das diferentes vozes presentes. O gênero propicia que sejam reveladas a voz do produtor da resenha, a voz do autor da obra e ainda podem ser percebidos aquelas vozes que representam um grupo ou um coletivo de pessoas por meio de documentos sobre o tema.

1- Antes de ler a resenha abaixo, observe seu título e verifique as informações sobre autoria contidas em nota de rodapé e responda:

a) Você vê alguma relação entre a formação e atuação profissional da resenhista com o tema da obra resenhada? Qual? **A autora a questão dos negros e do racismo no Brasil. Participa de organizações sociais que estudam e combatem o racismo.**

b) Por que você acha que o resenhista apresentou tantas informações sobre si? **A resenhista demonstra ter conhecimento de causa acadêmica e de vivência para avaliar a obra resenhada.**

c) A apresentação do minicurrículo detalhado pode causar algum impacto no leitor? **Sim, o leitor tem a impressão de que o resenhista tem credibilidade para apreciar a obra.**

2- Pelo título da resenha, por que você acha que este texto foi publicado em uma revista acadêmica voltada para a área da educação? **Porque mostra como a escolaridade (em nível superior) dos negros.**

3- Agora leia a resenha toda e enumere os parágrafos. **15 parágrafos**



NEGRITUDE E UNIVERSIDADE: EVIDENCIANDO QUESTÕES RELACIONADAS AO INGRESSO E AOS PROJETOS CURRICULARES. IOLANDA OLIVEIRA (ORGANIZADORA), 2015

Joselina da Silva⁷¹

Aí, andando pelo centro do RJ, eu avistei, à distância, uma bela mulher negra, de pele luzidia, usando uma imponente roupa africana e garbosamente portando seus cabelos naturais, a caminhar, em plena década de setenta. Eu pensei: “Meu Deus! Quanta altivez”. Mais tarde, soube tratar-se de uma professora universitária, [de uma] universidade federal, em Niterói.

Estas são palavras de um dos ativistas líderes do movimento negro carioca, usualmente repetidas num tom solene e reverencial quando se refere à organizadora do livro *Negritude e universidade*: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Tal citação, livremente reproduzida aqui, dá-nos a dimensão da longevidade de sua atuação, em que reflexão acadêmica e produção intelectual andavam (e ainda o fazem) de mãos dadas com uma estética que reporta a uma identidade africana.

A década de setenta marca um dos momentos inauguradores, no Brasil, da constituição do corpo como bandeira e afirmação identitária por parte dos movimentos sociais negros. A negritude, em performance inspirada nos movimentos brasileiros dos anos trinta, em São Paulo, tomou a rua nas diversas capitais do país. Eram os movimentos Black Soul e os blocos afros. Os primeiros aludiam diretamente aos afro estadunidenses; os segundos, por sua vez, cunhados por uma juventude cultural afro-baiana, instituía uma moda capilar advinda dos trançados de diferentes países do continente africano, somados aos dreadlocks jamaicanos rematados com as roupas trajadas pelos orixás do panteão yorubá, das casas de culto ancestral. Nessa ambiência é que se destaca o protagonismo da intelectual que organiza o livro *Negritude e universidade*.

O trabalho de Sales Augusto (2007)⁷² conceitua a categoria “intelectuais negros” como os afrodescendentes cuja formação acadêmica é fortemente influenciada por uma epistemologia cunhada pelos movimentos sociais negros. A organizadora do livro que tratamos pode ser apropriadamente inserida nesta categoria. Paralelamente, o conceito de *Negritud*, criado na Paris dos anos trinta, com os então estudantes africanos em França – liderados por Senghor, Césaire e Dumas, entre outros – pode ser invocado no título de *Negritude e universidade*.

Este se trata de uma coletânea de textos coordenada por Iolanda Oliveira, cuja biografia na luta acadêmica anti-racista já avaliza a obra. Composto por sete textos e por um robusto prefácio assinado pela organizadora, o livro traz reflexões acerca de diversos projetos realizados na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de um último capítulo que trata de identidade juvenil afrobrasileira.

O primeiro texto, sobre a UFF, dedica-se a observar o período de 2004 a 2012 e o impacto sobre os candidatos negros nos cursos de graduação. A análise ocorreu através do banco de dados da referida universidade. Em tal intervalo de tempo, dois fatos, em âmbito federal, influenciaram diretamente as estatísticas analisadas: em 2004, o censo étnico-racial realizado na UFF e, em 2012, a histórica decisão do STF sobre cotas étnico-raciais. A temporalidade estabelecida deveu-se por ser 2004 o ano inaugural da coleta de dados sobre cor na UFF. O texto aponta que, apesar da Lei nº 12.711/2012, o percentual de negros ingressantes segue numa significativa defasagem quando comparado ao de brancos.

⁷¹ Possui doutorado (2005) em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Foi aluna do curso intensivo *Interrogating the African Diaspora* – Flórida International University (2004). É uma das redatoras dos verbetes relacionados à raça, ao racismo e ao movimento negro na *Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe* (2006). Foi membro do conselho consultivo e da equipe de redação de textos da *Enciclopédia Mulheres Negras do Brasil* (2007). Foi a segunda vice-secretária da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN 2006-2008). Coordena o NBLAC (Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais). Foi Bolsista de Produtividade em Pesquisa (BPI) pela FUNCAP. Foi Coordenadora Geral do Centro Nacional de Informação e Referência da Cultura Negra/CNIRC, Fundação Cultural Palmares (2014). Atualmente, orienta mestrado e doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). É professora associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atua principalmente nos seguintes temas: relações raciais, mulheres negras e violência contra a mulher, movimento social negro e anti-racismo.

⁷² SANTOS, Sales Augusto dos. *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*. 554 f. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

O segundo artigo da tríade sobre a UFF refere-se aos currículos dos cursos de licenciatura, bem como ao curso de Pedagogia. Objetivou-se, nele, analisar a presença ou não das reflexões sobre as questões raciais negras nos currículos e, por conseguinte, a influência destas na formação dos discentes do campus Niterói nos anos de 2012 e 2013. Prioritariamente, foram avaliados os fluxogramas e as ementas das disciplinas obrigatórias. O texto aponta uma resistência, por parte de alguns docentes, em inserir essas discussões em sala de aula, ressalta a excepcionalidade em apenas dois professores de didática. Por outro lado, cursos como Enfermagem – com a disciplina Saúde da População Negra – e Psicologia – com Sociedade Brasileira e África: subjetivação e afro descendentes – da referida universidade marcam um diferencial, se comparados com outras instituições de educação superior (IES). As autoras afiançam que a criação do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) – estabelecido pela coordenadora do livro e sua equipe – propiciou uma ambiência mais receptiva para a inclusão de diversas disciplinas referentes aos afrodescendentes e à África em vários cursos, com destaque para o de Pedagogia. Elas chamam atenção também para o curso de Matemática, que faz a correlação entre história da África e matemática na disciplina assim denominada, História da África e Matemática.

Finalizando os textos que estudam a UFF, temos o que relaciona a cor dos candidatos e a política de interiorização (ou expansão) da referida IES mediante a política do REUNI. Neste caso, baseando-nos na informação da autora, a universidade, em 2008, passou de quatro para dez campi em municípios do Estado do Rio de Janeiro.

O capítulo referente à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro debruça-se sobre o campus Nova Iguaçu. A autora traça uma apresentação histórica a respeito da criação do curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, apresenta as divisões curriculares e como seu projeto pedagógico foi elaborado. Este, de acordo com o texto, foi baseado em um anterior, pertencente ao Instituto de Educação do campus de Seropédica (RJ). As disciplinas são analisadas individualmente, a partir de suas respectivas ementas.

A coordenadora do curso à época da pesquisa também foi entrevistada e deixou claro que o curso estava em fase de atendimento às exigências, no tocante ao atendimento aos rigores da lei que trata da educação para as relações étnico-raciais. Este quadro configura-se mediante o fato da temática apenas perpassar algumas disciplinas. Por conseguinte, não se constitui como estruturante na formação dos discentes.

Por outro lado, o texto relata a presença de duas disciplinas obrigatórias no curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar, ambas ministradas no oitavo período: uma referente à população negra e outra à indígena. Ficamos, no entanto, com algumas lacunas ao longo do texto, uma vez que não se situa o período em que a pesquisa foi realizada. Fica também ao leitor a dúvida sobre qual foi a metodologia empregada para a obtenção dos dados.

Parte significativa das reflexões publicadas sobre cotas raciais ou ações afirmativas no Brasil deixa de recortar os dados e informações por gênero. Por conseguinte, os dados sobre as mulheres negras beneficiadas ou não pelas políticas afirmativas – sejam elas no âmbito de cada universidade ou no quadro nacional – ficam subsumidas nos estudos e nas análises. Grande protagonismo neste caminho vem sendo trilhado por uma das autoras, a do texto que trata da política de cotas no ensino superior, que apresenta um olhar voltado especificamente para as mulheres negras. A necessidade de análise desagregada por gênero é explicada, no artigo, uma vez que mulheres e homens ocupam lugares hierarquicamente diferenciados na dinâmica social.

Tratando da Universidade Federal da Bahia, o texto volta-se ao acesso à universidade feito por mulheres negras. Através das elaborações das autoras, somos informados de que a política de cotas abriu as portas dos chamados cursos de prestígio social aos estudantes negros, antes alijados de seus quadros. Já nos primeiros anos – 2004 e 2005 –, pode ser percebida uma ampliação de 13% da população de estudantes negros na UFBA. Assim, o texto dedica-se a analisar a situação das alunas negras naqueles cursos. Tal como um dos textos sobre a UFF integrante da coletânea, os instrumentos analisados foram os formulários preenchidos quando da candidatura ao vestibular. Posteriormente, entrevistas com alunas complementaram o estudo, no sentido de entender suas trajetórias pessoais e suas escolhas profissionais. Quatorze estudantes que participaram da pesquisa eram provenientes dos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia Civil, Engenharia Mecânica, Psicologia, Comunicação/Jornalismo. A uma rede de sustentação familiar, bem como à própria política de reserva de vagas – embora com críticas a

esta – foram creditadas, pelas alunas inquiridas, as possibilidades de ingresso e de permanência na universidade.

Dos sete artigos integrantes do livro *Negritude e universidade*, um dedica-se a analisar os documentos normativos das políticas de reservas de vagas em três diferentes universidades públicas de dois estados (Rio de Janeiro e Bahia) e mais o Distrito Federal. O artigo tece considerações sobre as razões deflagradoras da adoção de políticas inicialmente sociais e, no ano seguinte, as raciais (na UERJ) e as sócio-raciais (na UNEB). A razão da adoção, na Universidade de Brasília (UnB), repousa num fato específico de discriminação racial contra um aluno da pós-graduação. O artigo considera também os inúmeros mandatos de segurança contra as reservas de vagas, impetradas em diferentes instâncias. Nele, analisa-se concomitantemente o impacto da Lei Federal nº 12.711/2012 sobre as três IES que já haviam adotado algum tipo de ação afirmativa. O texto conclui ter ocorrido um recuo no percentual adotado para atender aos estudantes negros quando da implementação do novo dispositivo legal.

Diferentemente dos artigos que o antecedem – que se preocuparam com as ações afirmativas ou com o ensino das questões étnico raciais nos currículos –, o estudo que encerra a coletânea dedica-se ao âmbito do que se convencionou chamar de africanidades. Ou seja, o quantum cultural afro brasileiro e sua presença na vida cotidiana, incluindo na educação. Refere-se, neste caso, ao histórico de uma metodologia de estímulo à construção de uma identidade afrocentrada, em jovens negros, intitulada Pedagogia Griô, que, em síntese, propõe a reconstrução da pessoa que a ela é exposta. São relatadas experiências vivenciadas por um grupo de jovens em Coelho Neto, no Rio de Janeiro.

Assim sendo, no momento em que diversos artifícios legais de garantias de direitos estão ameaçados, esta obra, pelo seu recorte histórico e pelo escopo amplamente coberto pela mesma, transforma-se numa primordial referência para atuais e futuras gerações de estudantes e pesquisadores e para sociedade em geral.

Submissão em: 14/06/2016. Aprovação em: 15/07/2016.

Referência da resenha

SILVA, Joselina da. *Negritude e universidade*: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Iolanda Oliveira (organizadora), 2015. **Revista Contemporânea de Educação**, [S.l.], v. 12, n. 23, p. 193-197, abr. 2017. ISSN 1809-5747. Disponível em: <<https://revistas.ufri.br/index.php/rce/article/view/9952/7621>>. Acesso em: 05 Out. 2017.

4- Em relação ao vocabulário empregado na resenha, responda:

- a) Há palavras no texto que você desconhece o significado? Quais? **RESPOSTA PESSOAL**
- b) Que estratégias você vai utilizar para reconhecer o significado dessas palavras? **RESPOSTA PESSOAL**

5- Logo depois do nome da resenhista, há uma citação no início do texto. Esse tipo de citação é chamado de epígrafe. Observe a definição do termo dada pelo *Dicionário Houaiss online*.

epígrafe (1702 cf. *NumVoc*)

substantivo feminino

1 m.q. **inscrição** (no sentido de palavra ou frase que se grava')

2 título ou frase que, colocada no início de um livro, um capítulo, um poema etc., serve de tema ao assunto ou para resumir o sentido ou situar a motivação da obra; mote

3 fragmento de texto, citação curta, máxima etc., colocada em frontispício de livro, no início de uma narrativa, um capítulo, uma composição poética etc.

Agora, com base nessa definição e na epígrafe do texto, responda:

- a) Quem é o autor da epígrafe? Qual é a relação dele com o texto resenhado? **Um dos ativistas líderes do movimento negro carioca. Ele faz a descrição da organizadora da obra.**

- b) De que a epígrafe trata? **Descreve a organizadora da obra Iolanda Oliveira**
 c) É uma transcrição fiel? **Não, pois a resenhista a citação foi “livremente reproduzida”**
 d) Qual é o valor dela para a resenha? **Mostra que autora da obra resenhada era conhecida não apenas no meio acadêmico, mas também por sua atuação nos movimentos sociais defendendo a causas dos negros.**

6 - Com base nos quatro primeiros parágrafos do texto, responda:

a) Qual é a noção apresentada no segundo parágrafo? Qual é a relação das ideias deste parágrafo com a obra resenhada. **Quando e como os movimentos sociais negros surgiram e se desenvolveram no Brasil na década de setenta**

b) Como a obra resenhada é organizada? Em que parte da resenha isto é mostrado? **A obra é organizada em um prefácio e sete capítulos. Isto é dito no quarto parágrafo.**

c) Assinale **a alternativa** que melhor resume o terceiro parágrafo.

- () Apresenta um autor que escreve um dos capítulos da obra.
 () Apresenta um representante do movimento social negro brasileiro.
 (X) Apresenta conceitos que contribuem para entender o contexto da obra resenhada.
 () Apresenta um autor que tem uma visão contrária a que é apresentada na obra resenhada.
 () Apresenta um autor citado na obra resenhada.

d) Qual informação sobre a autora é acrescentada no quarto capítulo? Por que o resenhista lança mão dessa informação? **A biografia da organizadora da obra revela que é tem uma história de luta acadêmica anti-racista, o resenhista quer com isso mostrar que ela tem autoridade (avaliza a obra) no assunto.**

7- O terceiro e quarto parágrafo deixam evidentes o posicionamento da produtora da resenha diante da obra por meio do uso de advérbios, substantivos, adjetivos e verbos cuja função é manifestar seu julgamento. Pensando nisso, observe os termos em destaque e responda:

“O trabalho de Sales Augusto (2007) conceitua a categoria “**intelectuais negros**” como os afrodescendentes cuja formação **acadêmica** é **fortemente** influenciada por uma epistemologia cunhada pelos movimentos sociais **negros**. A organizadora do livro que tratamos pode ser **apropriadamente** inserida nesta categoria. **Paralelamente**, o conceito de *Negritud*, criado na Paris dos anos trinta, com os então estudantes africanos em França – liderados por Senghor, Césaire e Dumas, entre outros – pode ser invocado no título de *Negritude e universidade*”

“Este se trata de uma coletânea de textos coordenada por Iolanda Oliveira, cuja biografia na luta acadêmica anti-racista **já avaliza** a obra. Composto por sete textos e por um **robusto** prefácio assinado pela organizadora, o livro traz **reflexões** acerca de diversos projetos realizados na Universidade Federal Fluminense (UFF), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e na Universidade Federal da Bahia (UFBA), além de um último capítulo que trata de **identidade juvenil afrobrasileira**.”

a) O que os termos em destaque **negrito** avaliam? **Tratam positivamente a autora e o tema, demonstram que a resenhista considera a obra relevante para discussões sobre o tema.**

b) O que os termos sublinhados indicam? **São verbos que indicam a modalização obrigação/permissão e que indicam a posição da resenhista (sua avaliação diante da questão)**

8- Releia o terceiro parágrafo e observe que o resenhista apresenta alguns nomes.

a) Quem são essas pessoas? **Sales Augusto e Senghor, Césaire e Dumas**

b) Qual é a função da inserção desses autores na resenha? **O autor da resenha dialoga com esses autores mostra quais conceitos teóricos e históricos fundamentam suas ideias sobre o tema. Funciona também como um recurso de autoridade no caso de Sales Augusto dos Santos**

9- Vimos no módulo anterior que podemos introduzir falas de outros a nossos textos de modos diversos e este tipo de recurso é chamado de argumento de autoridade. A introdução de diferentes vozes em um texto é possível pelo emprego de determinados recursos linguísticos. Duas maneiras de inserir vozes em textos argumentativos ocorrem pelos usos:

I) do discurso direto: quando autor do texto transcreve a fala de alguém colocando aspas ou deixando claro ao leitor que aquelas palavras são de outrem. São indicadores do discurso direto: *verbos do dizer* que anunciam os dizeres (falar, dizer, anunciar, responder, retrucar, afirmar); uso de dois pontos e travessão (principalmente sequências narrativas) e uso de aspas (textos argumentativo/expositivos).

Nos textos acadêmicos, o discurso direto segue as normas indicadas para **citação direta (indicação de sobrenome, ano e página)**. O discurso direto dá espaço para a fala do outro, atribuindo ao autor da fala a responsabilidade pelo o que é dito. Mas se a ideia não for contraposta, significa que aquele que reproduz o texto concorda com o que foi dito. Vejamos o uso da citação direta na resenha:

“ ‘Aí, andando pelo centro, eu avistei, à distância uma bela mulher negra de pele luzidia’,... Estas são palavras de um dos ativistas líderes do movimento negro carioca...”;

II) do discurso indireto: quando o autor reproduz a fala, ou seja, reporta o que foi dito por alguém. Em textos acadêmicos, esse discurso segue as normas da citação indireta (indicação do sobrenome e data), é também conhecida como paráfrase. São indicadores do discurso indireto: *verbos do dizer* (falar, dizer, anunciar, responder, afirmar), acompanhados da conjunção **que** ou **se**:

“A coordenadora do curso à época da pesquisa também foi entrevistada e deixou claro que o curso estava em fase de atendimento às exigências, no tocante ao atendimento aos rigores da lei que trata da educação para as relações étnico-raciais.”;

Há ainda outro modo de inserir vozes em um texto: o **discurso indireto livre**. Este ocorre quando há uma alternância entre a fala do narrador e de personagem, ou seja, não há uma marcação linguística para indicar de quem são aquelas palavras: se é do personagem ou do narrador. Contudo, revela o discurso do personagem. Por isso, é considerado um recurso de subjetividade e, em geral, evitado em textos acadêmicos.

O **discurso indireto livre** aparece com maior frequência em textos narrativos. Apesar disso, em textos argumentativos pode aparecer em meio a ironias.

Exemplos:

Discurso direto: A garota estava triste e sempre falava: “-Ninguém gosta de mim!”

Discurso indireto: A garota estava triste e sempre falava que ninguém gostava dela.

Discurso indireto livre: A garota estava triste. Ninguém gosta de mim!

Com base nessa informação, responda às questões abaixo.

a) Identifique momentos em que a produtora da resenha faz uso do discurso direto. **Na epígrafe**

b) Assinale **a alternativa** que manifesta o efeito de sentido conseguido pelo uso do **discurso direto** (transcrição direta da fala na resenha).

() mostra que a resenhista é uma grande leitora.

(X) expressa uma atmosfera de autenticidade e integridade do que foi reproduzido.

() mostra que a resenhista conhece o assunto da obra.

() apresenta uma opinião isenta ou neutra do discurso evidenciado pela resenhista.

c) A epígrafe colocada no início da resenha poderia ter sido expressa por meio do discurso indireto? Isso mudaria o sentido pretendido pelo resenhista? **Sim, mas o impacto seria menor e perderia a ideia de credibilidade,**

d) Você acredita que o discurso direto seja um recurso de persuasão? Por quê? **RESPOSTA PESSOAL**

10- Estudamos até agora que resenha é um texto que descreve e avalia uma obra. Para isso, o resenhista precisa dialogar com o autor da obra resenhada. Volte à resenha e faça o que é solicitado.

a) Procure no texto um exemplo de **discurso indireto** utilizado pela resenhista para evidenciar os dizeres do **autor** ou **autores da obra**. **As autoras afiançam que...,**

b) Com base no levantamento que fez na questão anterior, assinale **a melhor alternativa** que expressa o efeito de sentido conseguido pelo resenhista ao empregar o **discurso indireto**:

() manifestação do pensamento real do autor da obra.

() manifestação apenas a opinião da resenhista.

() expressão da opinião de outros autores lidos pela resenhista

(X) manifesta um efeito de objetividade analítica da resenhista em relação à obra

11- Volte aos 8º, 9º, 10º e 11º parágrafos:

a) O que é apresentado neles? **Descreve, resume o que é feito no quarto capítulo e também avalia a qualidade deste texto= apresentação histórica sobre o curso de Pedagogia do Instituto Multidisciplinar**

b) A resenhista faz que tipo de apreciação? Reescreva os trechos que comprove sua resposta. **POSITIVA da obra e NEGATIVA sobre um capítulo da obra.**

NEGATIVA: Ficamos, no entanto, **com algumas lacunas ao longo do texto**, uma vez que não se situa o período em que a pesquisa foi realizada. **Fica também ao leitor a dúvida sobre qual foi a metodologia empregada para a obtenção dos dados.**

POSITIVA: Grande protagonismo neste caminho vem sendo trilhado por uma das autoras, a do texto que trata da política de cotas no ensino superior, que apresenta um olhar voltado especificamente para as mulheres negras. A necessidade de análise desagregada por gênero é explicada, no artigo, uma vez que mulheres e homens ocupam lugares hierarquicamente diferenciados na dinâmica social.

12- Releia o último parágrafo e responda:

a) Que expressão é utilizada para mostrar ao leitor que a resenha está sendo concluída? **Assim sendo**

b) Que informações novas a resenhista acrescenta para mostrar a relevância do tema? **“no momento em que vários artifícios legais de garantias de direitos estão ameaçados”**

c) A quem a resenhista indica a obra? Você, enquanto estudante de Pedagogia concorda com a resenhista? Por quê? **A resenhista indica a obra às atuais e futuras gerações de estudantes e pesquisadores e sociedade em geral. Resposta Pessoal.**

13- Retorne à resenha e associe as ideias abaixo com o (s) parágrafo(s) em elas aparecem.

- (1, 4) Caracterização da organizadora da obra resenhada
- (13) Resumo do sexto capítulo
- (15) indicação da resenhista e conclusão positiva
- (5) Resumo do primeiro capítulo
- (4) Apresentação da organização da obra
- (10, 11) Comentários negativos sobre um dos capítulos
- (7) Resumo do terceiro capítulo
- (12) Resumo do quinto capítulo
- (14) Resumo do sétimo capítulo
- (2) Contextualização histórica no movimentos negros no Brasil
- (6) Resumo do segundo capítulo

14- Ao final da leitura da resenha, você considera que esta seja uma resenha crítica ou informativa/descritiva? Por quê?



Resenha crítica – aponta as contribuições da obra, faz apontamentos sobre os problemas da obra e mostra sua relevância de modo geral.

15 – Em que momentos você percebe que o resenhista manifesta seus julgamentos? **Resposta pessoal**

16- Com base no que estudamos sobre a resenha nos módulos, faça uma síntese e complete os espaços.

Normalmente, iniciamos a resenha crítica com a referência bibliográfica do autor da obra. Depois disso, fazemos **a contextualização do autor e da área em que a obra está inserida**. Em seguida, passamos a **descrição das partes/capítulos/seções da obra**. Nos últimos parágrafos da resenha crítica, **apresentamos avaliação da obra, a indicação de para quem seria interessante a leitura e a validação positiva ou negativa da obra**.



Enfim...

No módulo anterior, você fez a descrição de cada uma das partes da obra. Agora, vai precisar se posicionar diante de sua validade. Escreverá a parte de avaliação da obra.

Apesar de ser comum encontramos esta etapa nos últimos parágrafos da obra, você também pode colocar sua avaliação durante a descrição dos capítulos, assim como a resenhista fez na resenha deste módulo.

Para isso evidenciar sua posição, siga as orientações:

- indique a quem a obra poderia interessar (que tipo de profissional ou grupo de pessoas)
- quais são as características fundamentais da obra, utilize adjetivos, advérbios e substantivos que expressem seu julgamento.
- o que você mais gostou na obra? (seja comedida em relação aos elogios);
- o que você acredita que tenha faltado ou não tenha sido bem desenvolvido na obra (seja educado ao apontar os pontos negativos).
- de modo geral, qual é relevância da obra e para qual área?



MÓDULO 12- Produção textual - reescrita

Enfim...

Você já conhece o plano global da resenha crítica e quais são os elementos linguísticos mais utilizados. Por isso, agora é capaz de produzir a resenha crítica de uma obra completa.

A revista acadêmica de sua instituição vai lançar uma nova edição nos próximos meses. A publicação é interdisciplinar e seleciona textos de diferentes gêneros: poemas, entrevistas, relatos de experiência, artigos acadêmicos, resenhas e crônicas. Considerando que você é um aluno do ensino superior, elabore **uma resenha crítica** sobre uma obra de seu interesse que tenha sido lançada nos últimos três anos.

A revista é uma publicação *on-line*, destinada a professores e alunos do ensino superior e constitui um espaço para compartilhar saberes. Tenha em mente que escreverá para seus colegas, seus professores e leitores da revista em geral, isto é, leitores de textos acadêmicos.

Antes de escrever, complete as informações que serão relevantes para elaborar sua produção:

- quem é seu destinatário real: _____
- qual veículo ou locais em que o texto poderá ser encontrado: _____
- qual é o momento de produção: _____
- qual seu objetivo ao escrever seu texto: _____

A **resenha crítica** é um texto que apresenta uma relação intertextual direta com outra obra. Em geral, ela pode servir para avaliar, divulgar e mesmo fazer com que um aluno exercite sua capacidade de ler e escrever criticamente uma obra. Essa prática pode ajudá-lo a desenvolver trabalhos posteriores de mais fôlego, como a produção de artigos ou monografias.

Neste gênero, o resenhista/resenhador pode apresentar sua apreciação sobre a obra, mas é necessário ser polido/educado e justificar sua posição. Isto quer dizer que deverá convencer o leitor da resenha que sua apreciação está embasada em critérios válidos dentro da área em que se insere. Portanto, a avaliação sobre a obra precisa ser desenvolvida a partir de argumentos críveis.

Ao produzir sua resenha crítica, lembre-se de:

- (i). apresentar: a referência bibliográfica da obra, as credenciais do autor e a relevância da obra dentro da área em que se insere;
- (ii). descrever as partes/seções da obra, procurando evidenciar aquilo que é mais característico; demonstre que elementos são abordados.
- (iii). defender sua posição diante da obra: ela contribui para área; há algum aspecto negativo na obra, se houver, identifique com polidez.
- (iv). utilizar palavras avaliativas para evidenciar sua posição (adjetivos, substantivos, advérbios);
- (v). apresentar argumentos contrários à sua tese se for necessário para depois refutá-los;
- (vi). apresentar uma conclusão que reafirme a sua posição ou proponha uma reflexão sobre o tema;
- (vii). reler seu texto e revisar possíveis incorreções antes de entregar.

REVISÃO E AUTOAVALIAÇÃO DO TEXTO

- 1- O texto apresenta as características de uma resenha crítica?
- 2- Você inseriu a referência bibliográfica da obra conforme as normas da ABNT?
- 3- O texto é adequado ao destinatário?
- 4- O texto expressa a ideia de forma adequada o que você pensa a respeito da obra (ou seja, a ideia de quem leu, compreendeu e conseguiu avaliar a obra com a seriedade exigida pelo meio acadêmico)?
- 5- O vocabulário é adequado para apreciar a obra?
- 6- Sua resenha crítica resume os principais aspectos abordados na obra original?
- 7- Você apresenta a credenciais do autor, o contexto e a organização global da obra original?
- 8- Você mostra como o autor adequa a obra original ao destinatário?
- 9- Você apresenta argumentos para julgar a validade da obra?
- 10- Você empregou os organizadores textuais adequadamente para manifestar sua opinião sobre o texto?
- 11- Você foi educado ao apontar pontos negativos da obra?
- 12- Você empregou substantivos, adjetivos, advérbios que expressam sua sua posição sobre obra?
- 13- Você utiliza parágrafos para organizar sua resenha crítica?
- 14- A gramática da língua portuguesa padrão (pontuação, grafia, acentuação, concordância, regência) é empregada de forma adequada?
- 15- A formatação é adequada ao meio em que a resenha crítica circulará (tamanho/tipo da fonte, espaçamento entrelinhas, espaço inicial de parágrafo)?
- 16- Você conclui o texto reforçando sua posição diante da obra e faz a indicação dela para alguém?



MODULO 13

ENFIM, O QUE É UMA RESENHA CRÍTICA?

A resenha é um texto bastante produzido na esfera acadêmica. Contudo, é preciso mencionar a existência de diferentes perspectivas sobre o gênero uma vez que pode ser encontrado nos meios de comunicação para avaliar obras artísticas, como livros, discos, exposições de artes plásticas, espetáculos teatrais ou musicais e filmes. Podemos verificar, portanto, que o gênero também circula em duas esferas (ou domínios): jornalística e acadêmica.

Apesar de haver uma relação de proximidade e mesmo de nomeação entre as resenhas críticas jornalísticas e acadêmicas, é necessária uma análise mais atenta para identificar as diferenças significativas na construção do gênero. Por isso, observaremos a posição dos especialistas.

A perspectiva dos especialistas

Conhecida como um texto crítico e avaliativo, a resenha apresenta propriedades que a diferenciam de outros gêneros, como, por exemplo, resumo, comentário e sinopse.

Em meios de comunicação não acadêmicos, a resenha pode ser chamada de “crítica” ou ter outro nome. O Manual da Redação da Folha de S. Paulo (2002, p.71) diferencia os dois gêneros a partir da seguinte definição: **crítica** como uma avaliação de “trabalho artístico, acadêmico ou desempenho esportivo e sempre assinada” enquanto a **resenha** como um “resumo crítico de um livro e é sempre assinada”.

Segundo Melo (2003, p.129-130), a resenha é um gênero opinativo, cuja função é evidenciar uma avaliação sobre obras de arte para orientar o consumo de produtos culturais. Isto quer dizer, nas publicações jornalísticas, este gênero (resenha ou outro nome) tem o papel de ajudar o leitor a decidir se vai assistir a um filme, a uma peça de teatro, ou comprar um disco, um livro. Nesse sentido, Melo estabelece dois tipos de resenha que se diferenciam pelo meio (esfera/domínio) onde circulam (jornalístico e acadêmico) e pelo objetivo do resenhista ou resenhador. No caso da resenha jornalística, a ideia é escrever uma apreciação sobre uma obra de arte para um público leigo, buscando orientar seu consumo. Já a resenha acadêmica é um texto escrito por especialistas para discutir uma obra e suas contribuições para a área em que se situa.

Além dessa diferenciação, podemos ainda perceber outra divisão do gênero dentro da esfera acadêmica, já que alguns autores de textos acadêmicos consideram a existência dois tipos de resenha: a informativa (descreve uma obra) e a crítica (resume a obra e argumenta sobre a sua validade para uma determinada área).

A resenha crítica é bastante solicitada pelos professores como uma atividade acadêmica para a verificação de leitura e produção textual. Figura como um texto de cunho pedagógico cujo objetivo pode ser exercitar a capacidade de ler, compreender e avaliar criticamente uma obra.

A análise em materiais que versam sobre a resenha mostrou quatro funções principais:

- ✓ divulgar e avaliar a contribuição de uma obra;
- ✓ ajudar o leitor a compreender melhor a obra resenhada;
- ✓ contribuir para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos;
- ✓ preparar os alunos para a escrita de trabalhos mais amplos, como monografias e trabalhos de conclusão de curso.

Por ser considerada um gênero escolar/institucional, alguns materiais de metodologia de trabalho acadêmico trazem definições, explicações, classificações e modelos de resenhas a fim de didatizar e compilar informações sobre o gênero.

As propriedades do gênero resenha crítica acadêmica

Diferentes perspectivas teóricas apontam como devem definir um gênero. Bronckart (1999) mostra que para se identificar um gênero é preciso analisar suas propriedades, levando em conta: o contexto de produção, o a infraestrutura, os mecanismos textuais e os enunciativos.

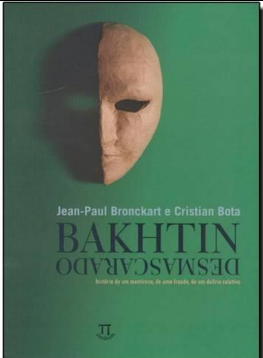
O contexto de produção da resenha crítica acadêmica

Em relação ao contexto de produção, consideramos o assunto, o objetivo, o emissor e o destinatário do texto. Normalmente, as resenhas críticas são escritas, publicadas principalmente em revistas acadêmicas/científicas impressas ou virtuais. Buscam apreciar a obra indicando sua validade ou não para uma determinada área.

A maioria das revistas acadêmicas limitam o espaço (por exemplo, máximo de três páginas ou 3000 palavras) e o tempo de publicação da obra (publicada recentemente ou nos três últimos anos). Exigem o conhecimento do resenhista/resenhador sobre o tema, em geral, alunos de graduação ou pós-graduação ou profissionais já renomados dentro da área de estudo.

Além de divulgar a obra, na esfera acadêmica, o objetivo da produção de uma resenha, como dissemos, reside em contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes, bem como a colaboração para etapas posteriores, como monografias ou trabalhos de conclusão de curso. Por isso, exige uma leitura profunda da obra resenhada pelos dos produtores da resenha. A **resenha crítica acadêmica** é produzida por especialistas e destinada a pesquisadores ou interessados de uma área.

As resenhas críticas podem apresentar uma avaliação positiva ou negativa sobre uma obra. A palavra crítica dá ao gênero a ideia de julgamento ou apreciação e não algo ruim. Obras polêmicas podem suscitar tanto avaliações favoráveis quanto contrárias. Um exemplo interessante ocorre com o livro **Bakhtin Desmascarado: história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo**, de J-P Bronckart e Cristian Bota, que teve duas resenhas com avaliações diferentes publicadas em uma mesma edição da revista **Bakhtiniana** (jan/jul.2014).

		RESENHA 1 Resenha do livro Bakhtin Desmascarado- Sandra Nossik (crítica favorável às ideias do livro) RESENHA 2 Os desmascaradores incompetentes- Serge Zenkine (crítica contrária às ideias do livro)
--	--	---

A infraestrutura do texto

O nível da *infraestrutura* é composto o levantamento do *plano global* dos exemplares analisados. O estudo do plano global mostrou que as resenhas críticas apresentam um primeiro momento com a identificação do contexto que deu origem a obra e a identificação da autoria. No início do texto, o resenhista/resenhador faz uma avaliação das contribuições da autoria para a área de pesquisa.

Depois, o resenhista segue com o resumo das partes, a partir da descrição dos pontos fundamentais de cada uma das seções da obra. Nesse momento, a avaliação também é percebida pelo uso dos termos caracterizadores como substantivos, adjetivos (locuções adjetivas) e advérbios (locuções adverbiais) e até mesmo verbos. Nos parágrafos finais da resenha, há uma avaliação geral da obra, com uso de sequências argumentativas e a indicação para quem seria válida a leitura. As sequências que demonstram a apreciação são argumentativas e as que resumem as partes são descritivas.

Abaixo segue a representação do plano global (radiografia) da resenha crítica.

Esquema: Plano Global da resenha crítica acadêmica

RESENHA CRÍTICA	
TÍTULO DA RESENHA OU DA OBRA RESENHADA	
Referência da obra	
AUTOR DA RESENHA – nota de rodapé com as credenciais do autor (currículo resumido: instituição a qual o autor está vinculado e titulação)	
• Currículo resumido do autor do objeto resenhado e contexto geral do assunto e da obra • Descrição das partes da obra/avaliação (sequência descritiva) • Apreciação da obra (sequência argumentativa) • Indicação da obra • Notas e referências utilizadas na resenha • Informação sobre recebimento e aceitação pela revista.	

Machado (1996) considera que a sequência descritiva é mais utilizada na construção de uma resenha. Para a autora, para descrever são realizadas quatro operações:

1. **nomeação** daquilo (daquele) que está sendo descrito (*O sexto capítulo aponta...*);
2. **apresentação dos** variados aspectos do objeto, suas características e composição inseridas no discurso, fazendo uso de julgamentos pessoais para caracterizar os aspectos;
3. **“colocação em relação ou situação”**, são as efetuações das “assimilações”, isto é, comparações, analogias e/ou metáforas; situando de modo espacial e temporal o objeto;
4. **“reformulação”** o resenhista volta ao “tema-título” e faz uma modificação do tema.

Exemplo: Resenha crítica - Módulo 7

O sexto capítulo sobre a “Criança dos 13 aos 24 meses” (**NOMEAÇÃO**) aponta para a crescente independência e para a aquisição de habilidades motoras e comunicativas que conotam maior participação e oposição na construção da autonomia da criança pequena (**APRESENTAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS**). Os conteúdos inovam ao aliar os aspectos emocionais e socioambientais ao lidar com o andar, o falar e ouvir a criança, os relacionamentos dos membros familiares, o estabelecimento de rotinas diárias, a disciplina como forma de amor, o hábito de dormir e sonhar, o controle dos esfíncteres, os ataques de birra, a segurança ao brincar, a contação de histórias e as artes, o vínculo com os educadores infantis e a aproximação com a natureza fundamentados na síntese das evidências científicas do centro de estudos sobre desenvolvimento infantil da Universidade de Harvard (CENTER, 2010) (**COLOCAÇÃO EM RELAÇÃO OU SITUAÇÃO**), e associada à produção científica e à sabedoria prática dos próprios autores. (**REFORMULAÇÃO**)

Duas questões interessantes marcam o gênero: a apreciação e a não implicação do resenhista. O julgamento do produtor da resenha pode ocorrer no início ou final do texto, mas também é encontrado durante a descrição das partes, pois é vasto uso de termos como adjetivos, advérbios e substantivos avaliativos (*bem fundamentada, excelente fonte de pesquisa, uma referência na área etc*). Apesar de percebermos essa avaliação do resenhista, **são poucas** as ocorrências de primeira pessoa do singular (verbos ou pronomes), evidenciando a implicação do autor no texto (*ressalto que.../ reforço o convite...*). São quantitativamente mais usadas as formas de primeira pessoa do plural, tanto verbos como pronomes (*Verificamos X...*).

Mecanismos de textualização

A análise do nível dos *mecanismos de textualização* mostra os conectivos comuns a um gênero. Nos exemplares de resenhas críticas estudados, encontramos várias repetições dos termos, como autor/autores, evitando ambiguidades. Os marcadores de fases mais utilizados são os de ideias contrárias, causa e conclusão, com uso de conjunções como (**pois, portanto, no entanto, contudo, por fim**). Em sequências argumentativas, esses articuladores são fundamentais para demonstrar o raciocínio

argumentativo do resenhista. A forma verbal predominante é o presente do indicativo, marcando a atemporalidade da resenha e da obra (*O presente livro fundamenta-se na síntese das melhores evidências científicas...*)

Mecanismos enunciativos

No estudo do nível dos *mecanismos enunciativos*, podemos verificar que tipo de em relação aos mecanismos de responsabilidade enunciativa são utilizados. São dois os elementos que analisamos: as vozes e as modalizações.

As vozes mais evidentes são a do autor da obra por meio do discurso indireto e também a voz do resenhista (*ficamos com uma lacuna...*). Além disso, alguns exemplares associam outros autores, documentos e pesquisam para ampliar ou dialogar com os autores da obra, fundamentando as ideias do resenhista. As modalizações mais utilizadas são apreciativas e também as lógicas (*A obra é ricamente estruturada*).

A argumentação na resenha crítica

Textos argumentativos podem apresentar sequências contendo uma tese, argumentos que comprovam a tese, contra-argumentos e conclusão da tese. Todavia, essa sequência pode não aparecer e podemos reconhecer textos argumentativos sem o predomínio dela.

Nas resenhas críticas analisadas, percebemos que há dois movimentos: o da descrição das partes da obra (*No primeiro capítulo, o autor apresenta...*) e outro de argumentação quando o resenhador/resenhista insere sua posição diante da obra (*A obra é uma excelente fonte de pesquisa porque mostra XX*). Há também a possibilidade de fazer a crítica durante a descrição das seções por meio do uso dos termos linguísticos selecionados pelo produtor da resenha.

Para defender seu julgamento em relação à obra, o produtor da resenha utiliza argumentos que comprovem se a obra contribui positivamente ou não para a área de estudos em que está inserida.

Exemplo: Resenha crítica- Módulo 7

- TESE: O livro permite um embasamento robusto para práticas inovadoras em prol do cuidado integral
- JUSTIFICATIVA: **Porque** favorece a aproximação de diferentes atores sociais relevantes que cuidam da primeira infância
- CONCLUSÃO: **Em suma**, reforço o convite para aqueles que investem no presente e no futuro das crianças para construir uma sociedade equitativa e segura.

Em suma, podemos verificar a **resenha crítica** é um gênero que pertence à ordem do argumentar. Preza pelo uso convencional da linguagem.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sóciodiscursivo. Tradução Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. In: **The specialist**. São Paulo, vol. 17 nº 2, 133-149. 1996.
- MANUAL DA REDAÇÃO**: Folha de S. Paulo. 5.ed. São Paulo: Publifolha, 2002.
- MELO, J. M. de. **Jornalismo opinativo**: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro. 3. ed. Campos do Jordão, SP: Mantiquera, 2003.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 15 / 03 / 2019

Marta Cyreneida Briotti Henrique

Assinatura do autor