

**DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR
AO ENSAIO ESCOLAR:
UMA NOTA SOBRE ESSA TRANSFORMAÇÃO.**

Ricardo Santos David (FCU)
ricardosdavid@hotmail.com

RESUMO

Neste artigo, procuramos compor um quadro elucidativo das noções e justificativas que subjazem à histórica mudança de terminologia referente ao texto escrito opinativo produzido por aluno, a partir de um tema proposto pelo professor, no contexto do ensino fundamental e do ensino médio; antes, rotulado de dissertação; agora, denominado ensaio escolar. Procedemos a incursões à literatura de teorias de estudo da linguagem e do texto e comparamos dois paradigmas distintos: um mais antigo, de inspiração estruturalista, praticado por uma didática escolar de escrita com enfoque alicerçado no conceito de tipologia textual clássica, que usou o termo gênero textual dissertação escolar; outro mais recente, com aportes da teoria dos gêneros textuais, implementado por uma didática escolar de escrita com enfoque centrado no conceito de gênero textual, que emprega a designação ensaio escolar. A análise reflexiva empreendida resulta em críticas ao sistema escolar tradicional de ensino de escrita argumentativa e em verificações promissoras relacionadas à atual proposta de trabalho, na escola, com os textos escritos argumentativos, tendo por base os gêneros textuais com predomínio do tipo textual argumentação, caso do ensaio escolar.

Palavras-chave:

Teorias do texto. Tipologia textual. Dissertação. Gênero textual. Ensaio escolar.

1. Introdução

Ao longo do tempo, a disciplina língua portuguesa no contexto brasileiro da educação formal, particularmente no ensino fundamental e médio, teve – e tem atualmente – a escrita argumentativa como um dos seus objetos nucleares de ensino. Dito de outro modo, a tentativa de habilitar o aluno a posicionar-se por escrito, de maneira crítica, persuasiva e competente, sobre temas sociais relevantes, constitui um compromisso permanente do professor de português no Brasil. Observado o desenvolvimento dos estudos científicos sobre a linguagem e o texto, que orientou historicamente a formação dos professores de língua portuguesa, com mudanças de enfoques de conteúdo, metodologia, nomenclatura, entre outros aspectos, a produção escrita argumentativa escolar pode ser analisada a partir de dois paradigmas distintos: um primeiro, com base em uma teoria tradicional de didática de escrita – com inspiração estruturalista, que lhe atribuiu o nome dissertação ou redação escolar; um segun-

do, com aportes de uma teoria de vanguarda sobre aprendizagem e ensino da linguagem e do texto, nas diversas situações sociais de uso – com ancoragem no interacionismo sociodiscursivo, que lhe designa como ensaio escolar. Neste artigo, retomamos e discutimos, a partir de incursões à literatura pertinente da área, postulados que ajudam a elucidar a virada de orientação teórica provocadora da mudança de terminologia dissertação para ensaio escolar.

2. Memória, sentidos e consequências

Diante da diversidade de elementos cabíveis de serem evocados e merecedores de discussão para o alcance do objetivo deste trabalho – maior entendimento do problema da alteração terminológica na produção escrita argumentativa estudantil, vou me concentrar na seguinte diretriz: distinção entre o enfoque alicerçado no conceito de tipologia textual e o enfoque centrado no conceito de gênero textual/discursivo. Com efeito, tal distinção vem a ser ponto crucial para compreensão de vários problemas relacionados às diferentes propostas de tratamento da escrita no âmbito da escola, conforme atesta a linguista, autora da passagem transcrita a seguir:

[...] os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (BRAIT, 2000, p. 13)

Tradicionalmente, até meados da década de 1990, o ensino e a aprendizagem escolar de língua portuguesa no Brasil, no tocante ao trabalho com a produção escrita, baseou-se na perspectiva estruturalista do conceito de tipologia textual, entendida como sequência ou estrutura linguística caracterizada por aspectos lexicais, sintáticos, organizacionais, tempos verbais, relações lógicas, entre outros. As sequências linguísticas clássicas descrição, narração e dissertação/argumentação eram concebidas e denominadas como se fossem textos e não como propriedades, elementos constitutivos ou partes do texto. A adoção dessa perspectiva formal e fragmentada de texto atravessou décadas e está presente em uma extensa produção bibliográfica destinada ao ensino escolar de expressão escrita, da qual destaco algumas obras de grande prestígio junto aos professores e, portanto, bastante utilizadas em sala de aula: *Comunicação em prosa moderna* (GARCIA, 1967), *Redação escolar: criatividade* –

Colégio (MESERANI, 1971), *Arquitetura da redação* (MIRANDA, 1975), *Curso de redação* (MORENO e GUEDES, 1978), *Para gostar de escrever* (FARACO & MOURA, 1984), *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico* (BARBOSA e AMARAL, 1986), *Técnicas básicas de redação* (GRANATIC, 1989), *Para entender o texto: leitura e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1990), *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação* (INFANTE, 1991), *Redação ao alcance de todos* (SOUZA, 1991), *Redação para o 02º grau: pensando, lendo e escrevendo* (TERRA & NICOLA, 1996).

Importa considerar que os compêndios escolares para o ensino de escrita citados acima, bem como os seus autores, empregaram os pressupostos preconizados pelas pesquisas nas áreas, sobretudo, da linguística, pedagogia e psicologia, até a última década do século XX. Portanto, era o conhecimento científico que se sabia, se acreditava e se praticava em relação à questão da produção escrita. Vale ressaltar também que alguns desses compêndios de escrita, por exemplo, *Para entender o texto: leitura e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1990), já apresentavam consistente trabalho com conteúdos enfocados pela linguística de texto contemporânea, caso dos temas: noção de texto, coerência, coesão, intertextualidade e argumentação, alcançando reconhecidamente resultados promissores quanto ao desempenho linguístico escrito dos alunos.

Na visão da teoria dos gêneros textuais, com base em princípios do interacionismo sociodiscursivo (ROSENBLAT, 2000), o ensaio é concebido como um texto de natureza argumentativa, no qual o autor se posiciona criticamente sobre um tema de interesse social amplo ou relevante para um determinado domínio discursivo, a fim de influenciar o leitor. Tal qual o texto carta, que pode ser produzido em diversos domínios discursivos, mas com identidade e denominação específicas conforme o domínio discursivo que lhe dá origem – por exemplo, carta familiar (produzida no domínio discursivo família), carta comercial (produzido no domínio discursivo comércio/empresa), carta do leitor (produzido no domínio discursivo jornalismo), o ensaio pode ser elaborado nos mais diferentes domínios discursivos, apresentando características e nomes diferentes: além do ensaio escolar e do ensaio acadêmico já mencionados, há o ensaio jornalístico (produzido no domínio discursivo jornalismo), o ensaio literário (produzido no domínio discursivo literatura), o ensaio filosófico (produzido no domínio discursivo filosofia), entre outros.

Ainda quanto à incompreensão histórica da escola sobre o fato de que cada domínio discursivo tem suas características próprias determi-

nantes da produção dos textos, cabe observar que, embora o alunado do ensino fundamental e médio tenha sido submetido a onze anos de intenso treinamento sobre a tipologia textual descrição, narração e dissertação, muitos alunos não conseguiam corresponder a esse treinamento, visto que, diante de propostas de vestibulares nas quais tinham de assinalar a opção de tipologia que iriam produzir narração ou dissertação, confusamente assinalavam uma coisa e produziam outra. Isto demonstra que nem mesmo uma diferenciação consistente entre as sequências linguísticas típicas - descrição, narração e dissertação – a escola conseguiu incutir em uma parcela dos alunos.

A tendência tradicional de ensino de escrita embasada na tipologia textual descrição, narração e dissertação apresenta outra limitação no campo didático relacionada à concepção de linguagem e de língua. Em razão de focalizar particularidades linguísticas e estruturais dos segmentos dos textos, operou enfaticamente com as concepções de linguagem e de língua enquanto expressão individual do pensamento e forma de um indivíduo comunicar algo a outro indivíduo, pela utilização de um código, por exemplo, a modalidade escrita da língua portuguesa. Aliás, essas duas concepções de linguagem e de língua tiveram lugar de destaque no próprio nome instituído pelo governo federal brasileiro – com vigência nas décadas de 1970 e 1980 – para designar a disciplina responsável pelo ensino dos conteúdos de língua portuguesa na escola: “comunicação e expressão”. Nessa orientação de cunho individualista, a responsabilidade pela deficiência na produção do texto escrito escolar recaiu prioritariamente sobre o aluno produtor, dado que, via (re)produção escrita, ele deveria demonstrar o que aprendeu nas lições sobre os modelos de organização lógica do pensamento e de construções linguísticas clássicas, modelos mostrados e abonados pelo professor nas “aulas de redação”.

Portanto, uma limitação didática dessa tendência reside no fato de que ela não avança para uma concepção interacional, enunciativa, sócio histórica e dialógica da linguagem e da língua, como é adotada pelo paradigma sociointeracionista com enfoque no conceito de gênero textual, que defende a atividade de produção escrita vinculada a múltiplos fatores internos e externos ao texto (o lugar e o momento em que ocorrem a produção e a recepção do texto, a ação que o autor quer provocar no leitor, os papéis sociais exercidos por ambos, os conhecimentos linguísticos e de conteúdo compartilhados por eles, entre outros). Para sustentar a crítica aqui desenvolvida, recorro a linguistas:

[...] é justamente essa desconsideração de aspectos comunicativos e interacionais que contribui para que alunos e professores se preocupem mais com a forma do texto do que com sua função e, consequentemente, o texto seja visto como um formulário preenchido (para leitura) ou a preencher (para escrita). (BEZERRA, 2002, p. 41)

[...] pudemos constatar a dificuldade de a escola trabalhar a linguagem e o quanto esta pode ser invisível mesmo para aqueles que lidam com ela o tempo todo e se propõem a fazer um trabalho dialógico. Verificamos então que a concepção de linguagem da maior parte dos educadores é puramente instrumental. A escola tem a tendência de burocratizar a linguagem, desistoricizando-a e enrijecendo-a nos rituais que tradicionalmente a domesticam: a cópia, o ditado, a redação como atividade isolada [...]. (CHIAPPINI, 1997, p. 10)

Outro problema relativo ao ensino escolar de escrita sedimentado na tipologia textual refere-se a sua abordagem estática de conceber a atividade de produção de textos. Nessa abordagem, o ato de escrever texto é constituído, basicamente, de um único estágio, uma só etapa: em uma mesma “aula de redação”, o professor apresentava como referência aos alunos modelos da tipologia textual escolhida para estudo – descrição, narração ou dissertação, explicava as características de tal tipologia textual, fornecia informações genéricas para a escrita, delimitava lugar e tempo de produção – somente a própria sala e o tempo que restava para acabar a aula – e, ao final, recolhia as redações. Essa linha de abordagem encara o texto escrito como produto, porque o professor impunha ao aluno um percurso unitário – composto de apenas uma fase de curta duração – e uniforme – mesmos procedimentos sempre voltados para as características estruturais e linguísticas – para a construção dos sentidos do texto.

Uma consequência indesejada decorrente dessa postura didática foi o insucesso de muitos alunos quanto à sua capacidade argumentativa escrita. A metodologia escolar com apoio na abordagem estática de produção escrita mostrou-se bastante limitada, pois em geral não valorizava instrumentos pedagógicos sociocognitivistas e interacionais praticados pela didática de ensino de escrita fundamentada no conceito de gêneros textuais (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; ANTUNES, 2003; SANTOS, 2001; ROJO, 2000; BRASIL, 1999; MEURER & MOTTA-ROTH, 1997, entre outros), importantes para o aluno redator construir uma visão ampla, ativa e processual do ato de escrever, por exemplo, elaboração do plano e do rascunho do texto, momento de discussão coletiva na própria turma e pesquisa extraclasse a fontes diversas para aprofundamento do assunto central a ser abordado no texto, tempo para reflexão a respeito das características sociais

do leitor visado, estágio com incentivo e mediações do professor e de outros eventuais parceiros para realizar revisões textuais, iniciativas para promover a circulação extraescolar dos textos produzidos pelos alunos, entre outros instrumentos. Assinalo ainda mais uma carência da escola, ao trabalhar a escrita argumentativa com foco no conceito de tipologia textual. Em geral, ela pouco explorou atividades sobre o papel funcional de elementos de argumentação – tipos de argumentos, operadores argumentativos, verbos introdutórios de opinião, entre outros – essenciais para a produção de textos escritos de cunho predominantemente argumentativo.

Esse comportamento didático teve profunda repercussão na escrita de textos mal-formados pelos alunos. Em contrapartida, a didática de ensino de escrita norteada pelo conceito de gênero textual prevê o planejamento e a implementação de uma proposta de trabalho teórico e prático sobre esses elementos de argumentação, a fim de orientar os alunos e possibilitar a eles progressão nas competências linguística e argumentativa para elaborar textos escritos (KOCH & ELIAS, 2012; KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2010; RIBEIRO, 2009; ROSENBLAT, 2000; RODRIGUES, 2000; BRÄKLING, 2000). A despeito de já ter explorado, neste artigo, um conjunto de noções que servem para compreender o problema central aqui discutido, a mudança do nome dissertação para ensaio escolar, passo a ampliar as reflexões e explicitar novas justificativas para essa alteração de terminologia.

As proposições de Luiz Antônio Marcuschi reforçam a explicação anteriormente apresentada sobre a inadequação realizada pela didática escolar tradicional de ensino de escrita que nomeou de dissertação o texto opinativo produzido por estudante em atendimento a uma solicitação do professor, quando, na verdade, trata-se do gênero textual ensaio escolar, gênero que contém características de variadas ordens, entre as quais, o predomínio do tipo textual argumentação. Por sua vez, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) sustentam que, nas diversas situações sociocomunicativas verbais, as pessoas usam gêneros textuais para se relacionar. Segundo os autores, o gênero textual funciona como instrumento para as pessoas agirem umas sobre as outras. Em consonância com essas ideias, MARCUSCHI (2002, p. 29) afirma: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares”. Nessa mesma esteira, seguem outros pesquisadores dos gêneros textuais:

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2010, p. 11)

Ainda de acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, cada gênero textual apresenta traços característicos peculiares – nome específico; contexto de produção, recepção e circulação; tema/objeto de estudo; função/objetivo; organização/estrutura; linguagem/estilo – que precisam ser trabalhados pelo professor, por intermédio de uma série de atividades didáticas, a fim de capacitar o aluno para a leitura e produção competente do gênero textual selecionado para estudo.

Essa proposta encontra eco em Anna Rachel Machado:

Em decorrência, defende-se a tese de que o ensino de produção e compreensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para isso, que se construa, previamente, um modelo didático do gênero, que defina com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sendo ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas. (MACHADO, 2002, p. 139).

3. *Uma sequência didática com o gênero discursivo: Dissertação escolar: história; definições e práticas diárias*

A dissertação escolar é um gênero textual que constrói uma opinião em torno de uma questão proposta. Geralmente, é produzida no contexto escolar por alunos do ensino médio. O aprendiz escreve atendendo a uma solicitação do professor, a fim de melhorar sua capacidade argumentativa.

Para definir a dissertação, Bernard Delforce apoia-se em duas grandes características: de um lado, ela se constitui de sequências pergunta-resposta sucessivas; de outro lado, a passagem de uma pergunta a uma resposta se efetua na forma de um momento de exame, questionamento e análise. Segundo o autor, essas noções colocam em evidência duas das operações principais do trabalho dissertativo: construir uma problemática e uma opinião. Constrói-se a opinião através do exame de todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita, avaliando-se sua

pertinência e validade. A característica principal da dissertação é atenção que se dá ao exame da questão, não esquecendo nenhum aspecto relevante do problema. (DELFORCE 1992, p. 15)

Nesse gênero não se apresenta imediatamente uma opinião acerca de uma questão proposta, acrescida de alguns argumentos que sustentam essa opinião. Para Isabelle Delcambre e Francine Darras (1992), dissertar não é dizer o que se pensa, mas demonstrar que se pensa, com uma opinião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e como se pensa, colocando em evidência os argumentos. Segundo as autoras, o exame racional de uma questão polêmica conduz à formulação de uma posição pessoal, e se diferencia radicalmente da simples resposta dada na entrevista, que consiste em outro gênero textual, no qual o locutor emite imediatamente sua opinião.

A dissertação escolar é topologicamente heterogênea, pois, agregadas à tipologia de base dissertativa, podem estar inseridas outras sequências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa e a preditiva, que dão suporte à argumentação.

Normalmente, a linguagem empregada é a comum, e o tempo verbal predominante é o presente do indicativo, pois ele permite uma discussão a respeito do assunto. Nessa discussão, o mais importante não são tanto as ideias do autor, mas como ele as desenvolve. Por exemplo, não importa se o sujeito é a favor ou contra a pena de morte, mas como ele constrói sua opinião a respeito do problema. Isso quer dizer que, para produzir uma dissertação, é necessário ler sobre o assunto, refletir, avaliar e tomar uma posição. Assim, a dissertação escolar pressupõe o uso de argumentos consistentes e convincentes.

Segundo Claudine Garcia-Debac, pode-se desenvolver a argumentação a partir de quatro operações fundamentais (GARCIA-DEBAC, 1986, p. 7):

- a) demonstrar teses ou argumentos;
- b) justificar um ponto de vista que se deseja defender;
- c) refutar outros pontos de vista possíveis sobre a questão;
- d) concordar com certas ideias para melhor defender seu ponto de vista.

A definição do termo argumentar mostrar o caráter interativo da linguagem: visa um interlocutor. Para que a argumentação se torne efici-

ente e atinja os objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de natureza lógica e linguística dos quais dispõe, apresentando as razões utilizadas para convencer o leitor.

Mario Vigner (1988, p. 13-14) dá uma amostra das formas mais usuais para o encadeamento do texto que poderão ser objeto de uma primeira aprendizagem dentro da argumentação. Essas formas podem ser trabalhadas por meio de exercícios escritos, com intuito de desenvolver a habilidade de manipular os materiais básicos da língua na argumentação. São elas:

- a) fórmulas introdutórias: comecemos por; a primeira observação recai sobre; inicialmente, é preciso lembrar que; a primeira observação importante a ser feita é que;
- b) transições: passemos então a; voltemos então a; mais tarde voltaremos a; antes de passar a ... é preciso lembrar que; sublinhado isto;
- c) fórmulas conclusivas: logo; consequentemente; é por isso que; afinal; em suma; pode-se concluir que;
- d) enumeração: em primeiro (segundo, etc.) lugar; e por último; e em último lugar; inicialmente; e em seguida; além do mais; além disso; além de que; aliás; a ... se acrescenta; por outro lado; enfim; se acrescentarmos por fim;
- e) fórmulas concessivas: é certo que; é verdade que; evidente; seguramente; naturalmente; incontestavelmente; sem dúvida alguma; pode ser que;
- f) expressões de reserva: todavia; no entanto; entretanto; mas; porém; contudo;
- g) fórmulas de insistência: não apenas... Mas; mesmo; com muito mais razão; tanto mais que;
- h) inserção de um exemplo: consideramos o caso de; tal é o caso de; este caso apenas ilustra; o exemplo de ... confirma.

4. Estrutura

Para a produção de uma dissertação escolar, é necessário haver uma questão a ser discutida e propor uma solução ou avaliação. Sua es-

trutura pode constituir-se das seguintes partes: situação-problema, discussão e a solução-avaliação;

Observe:

- a) Situação – problema: contextualiza o assunto, guiando o leitor na progressão do texto, para facilitar seu entendimento acerca do que virá nas demais partes.
- b) Discussão: constrói a opinião a respeito da questão examinada. O produtor coloca todos os argumentos disponíveis para fundamentar a posição assumida e refutar a posição contrária. Para evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso torna o texto consistente, já que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios.
- c) Solução-avaliação: evidencia a resposta ao problema apresentado, que pode ser a reafirmação do ponto de vista defendido ou uma apreciação sobre o assunto. Portanto, essa parte não se restringe a uma paráfrase ou a uma síntese do que foi discutido anteriormente.

ATIVIDADES

1. Leia o texto abaixo e responda as questões:

Internet: ponte ou muro entre as pessoas?

- 1 A internet é um grande passo rumo aos avanços tecnológicos do século XXI. Ela é cada vez mais utilizada nos quatro cantos do mundo por pessoas que têm a intenção de se informar, manter contato com os semelhantes e facilitar sua vida.

Para isso, utilizam e-mails, blogs, chats, Skype, sites e relacionamento, entre outros meios de aproximação online. Muitos indivíduos já se conheceram pela internet; amigos, profissionais e estudantes com interesses em comum, e até mesmo casais. Mas até que ponto essa comunicação virtual é válida? Ela estreita os laços afetivos ou extingue?

- 2 É evidente que o uso da internet, de certa forma, afastou os seres humanos no que diz respeito ao contato físico. Se antes telefonávamos e ouvíamos a voz do outro, hoje é mais prático e financeiramente mais em conta enviar um e-mail ou uma mensagem instantânea via Skype, com direito até a um beijo virtual e a um aceno, caso os usuários façam uso de webcams. Cartas e telegramas também são quase lembranças do passado, bem como

o carinho físico, o beijo e o abraço, que acabam, muitas vezes, ficando para trás, devido à comodidade do meio virtual e à falta de tempo.

- 3 Contudo quantos filhos que estão distantes de seus pais se comunicam via internet? Quantos amigos se lembram de você, mandando e-mails animados, com belas mensagens? Quantas vezes seu namorado lhe envia um romântico “te amo” pelo Skype, naqueles dias em que o encontro é quase impossível? Para manter contato e mostrar que lembramos de alguém, temos saudades, gostamos muito daquela pessoa, é que utilizamos a internet. Ela estreita laços afetivos e facilita nossas vidas, pois nem sempre é possível estar na companhia física daqueles que amamos.
- 4 Que importância tem se o casal se conheceu na rede, trocou ideias, falou de sentimentos que, talvez ao vivo não tivesse coragem de expressar, e se apaixonou? Que diferença faz se encontramos uma amiga maravilhosa trocando scraps pelo Facebook? Se há empatia e um bom relacionamento, não será a distância que impedirá que uma relação exista. Além do mais, se nos comunicamos virtualmente com amigos que moram na nossa cidade, isso não dispensará que nos encontremos. Ao contrário, ajudará a fortalecer a amizade, que será mantida diariamente, afinal, enquanto estamos num escritório diante de um computador, não custa dar uma pausa e abrir a caixa de entrada de e-mails. Quem resiste? Além do mais, faz bem que se é amado e querido por aqueles que estão à nossa volta, e nem sempre estão presentes fisicamente.
- 5 A internet veio para estreitar os laços afetivos e não para extingui-los, uma vez que a utilizamos para demonstrar nossos sentimentos por alguém. O importante é ter bom senso para utilizá-la, não extrapolando e passando horas diante do computador, pois não podemos fazer com que ela substitua o calor humano que cada um tem para oferecer.

(Maura Coradin Pandolfo)

1) Considerando o significado das palavras na dissertação, numere adequadamente:

- | | |
|---|--------------------------------|
| (1) semelhantes (<i>parágrafo 1</i>) | () afinidade () alegria |
| (2) virtual (<i>parágrafo 1</i>) | () eletrônica |
| (3) extingue (<i>parágrafo 1</i>) | () parecidos |
| (4) empatia (<i>parágrafo 4</i>) | () elimina |
| (5) estreitar (<i>parágrafo 5</i>) | () fortalecer |
| (6) extrapolando (<i>parágrafo 5</i>) | () extraviando () exagerando |

2. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:

- a) Qual é o gênero textual?
- b) Qual é o tipo discursivo?

- c) Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- d) Qual é a sua finalidade/função sócio comunicativa/para que serve/objetivo?
- e) Quais são as principais características?
- f) Qual é o público-alvo desse texto?

3. Explique o significado dos seguintes termos:

- a) e-mails: _____
- b) blogs: _____
- c) chats: _____
- d) skype: _____
- e) facebook: _____
- f) scraps: _____
- g) internet: _____

4. Qual é a questão que a autora discute na situação – problema? (parágrafo 1)

5. Destaque os argumentos que a produtora usa para defender seu ponto de vista na discussão?

6. Na discussão, a autora apresenta pontos negativos acerca do uso da internet. Identifique-os.

7. Qual é a solução-avaliação proposta da dissertação escolar?

8. Qual é o tempo verbal predominante na dissertação? Justifique com exemplos do texto.

9. Assinale o item que corresponde ao nível de linguagem empregado no texto. Apresente uma justificativa para sua resposta.

() familiar () comum () cuidada () oratória

10. Faça um resumo da dissertação escolar analisada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1953]

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Carta de solicitação e carta de reclamação. In: _____. *Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso: argumentar*. São Paulo: FTD, 2005.

BARBOSA, Severino Antônio Moreira; AMARAL, Emília. *Escrever é desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Campinas: Papirus, 1986.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico metodológicos. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37-46.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 13-23.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-247.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola: um projeto de formação pesquisa. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DELCAMBRE, Isabelle; DARRAS, Francine. Des modules d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques*, Metz, n. 75, p. 17-43, sept.1992.

DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le retour del' invention. *Pratiques*, Metz, n. 75, p. 03-16, sept.1992.

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

FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São Paulo: Ática, 1984.

FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.

GARCIA-DEBAC, Claudine. Intérêts des modeles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, Metz, n. 49, p. 23-49, mars1986.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1989.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1991.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 138-150.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade – colégio – 01*. São Paulo: Discubra, 1971.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.

MIRANDA, José Fernando. *Arquitetura da redação*. São Paulo: Discubra, 1975.

MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1978.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 207-220.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didática no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 185-205.

SANTOS, Givan José Ferreira dos. *Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, Clínio Jorge de. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Contexto, 1991.

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Redação para o 02º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.

VIGNER, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.