

1 DO GÊNERO TEXTUAL DISSERTAÇÃO ESCOLAR
2 AO ENSAIO ESCOLAR:
3 UMA NOTA SOBRE ESSA TRANSFORMAÇÃO.

4 *Ricardo Santos David* (FCU/Uniatlântico)
5 ricardosdavid@hotmail.com

6
7 **RESUMO**

8 Neste artigo, procuramos compor um quadro elucidativo das noções e justificati-
9 vas que subjazem à histórica mudança de terminologia referente ao texto escrito opi-
10 nativo produzido por aluno, a partir de um tema proposto pelo professor, no contexto
11 do ensino fundamental e do ensino médio; antes, rotulado de dissertação; agora, de-
12 nominado ensaio escolar. Procedemos a incursões à literatura de teorias de estudo da
13 linguagem e do texto e comparo dois paradigmas distintos: um mais antigo, de inspi-
14 ração estruturalista, praticado por uma didática escolar de escrita com enfoque ali-
15 ceração no conceito de tipologia textual clássica, que usou o termo gênero textual dis-
16 sertação escolar; outro mais recente, com aportes da teoria dos gêneros textuais, im-
17 plementado por uma didática escolar de escrita com enfoque centrado no conceito de
18 gênero textual, que emprega a designação ensaio escolar. A análise reflexiva empreen-
19 dida resulta em críticas ao sistema escolar tradicional de ensino de escrita argumen-
20 tativa e em verificações promissoras relacionadas à atual proposta de trabalho, na esco-
21 la, com os textos escritos argumentativos, tendo por base os gêneros textuais com pre-
22 domínio do tipo textual argumentação, caso do ensaio escolar.

23 **Palavras-chave:**

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

25
26 **1. Introdução**

27 Ao longo do tempo, a disciplina língua portuguesa no contexto
28 brasileiro da educação formal, particularmente no ensino fundamental e
29 médio, teve – e tem atualmente – a escrita argumentativa como um dos
30 seus objetos nucleares de ensino. Dito de outro modo, a tentativa de habi-
31 litar o aluno a posicionar-se por escrito, de maneira crítica, persuasiva e
32 competente, sobre temas sociais relevantes, constitui um compromisso
33 permanente do professor de português no Brasil. Observado o desenvol-
34 vimento dos estudos científicos sobre a linguagem e o texto, que orientou
35 historicamente a formação dos professores de língua portuguesa, com
36 mudanças de enfoques de conteúdo, metodologia, nomenclatura, entre
37 outros aspectos, a produção escrita argumentativa escolar pode ser anali-
38 sada a partir de dois paradigmas distintos: um primeiro, com base em
39 uma teoria tradicional de didática de escrita – com inspiração estrutura-

1 lista, que lhe atribuiu o nome dissertação ou redação escolar; um segun-
2 do, com aportes de uma teoria de vanguarda sobre aprendizagem e ensino
3 da linguagem e do texto, nas diversas situações sociais de uso – com an-
4 coragem no interacionismo sociodiscursivo, que lhe designa como ensaio
5 escolar. Neste artigo, retomamos e discutimos, a partir de incursões à li-
6 teratura pertinente da área, postulados que ajudam a elucidar a virada de
7 orientação teórica provocadora da mudança de terminologia dissertação
8 para ensaio escolar.

9 10 2. *Memória, sentidos e conseqüências*

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

21 [...] os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas
22 diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um
23 trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas es-
24 tabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diver-
25 sas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (BRAIT, 2000, p.
26 13)

27 Tradicionalmente, até meados da década de 1990, o ensino e a
28 aprendizagem escolar de língua portuguesa no Brasil, no tocante ao tra-
29 balho com a produção escrita, baseou-se na perspectiva estruturalista do
30 conceito de tipologia textual, entendida como sequência ou estrutura lin-
31 guística caracterizada por aspectos lexicais, sintáticos, organizacionais,
32 tempos verbais, relações lógicas, entre outros. As sequências linguísticas
33 clássicas descrição, narração e dissertação/argumentação eram concebi-
34 das e denominadas como se fossem textos e não como propriedades,
35 elementos constitutivos ou partes do texto. A adoção dessa perspectiva
36 formal e fragmentada de texto atravessou décadas e está presente em uma
37 extensa produção bibliográfica destinada ao ensino escolar de expressão
38 escrita, da qual destaco algumas obras de grande prestígio junto aos pro-
39 fessores e, portanto, bastante utilizadas em sala de aula: *Comunicação*

1 em prosa moderna (GARCIA, 1967), *Redação escolar: criatividade –*
2 *Colégio* (MESERANI, 1971), *Arquitetura da redação* (MIRANDA,
3 1975), *Curso de redação* (MORENO e GUEDES, 1978), *Para gostar de*
4 *escrever* (FARACO & MOURA, 1984), *Escrever é desvendar o mundo:*
5 *a linguagem criadora e o pensamento lógico* (BARBOSA e AMARAL,
6 1986), *Técnicas básicas de redação* (GRANATIC, 1989), *Para entender*
7 *o texto: leitura e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1990), *Do texto ao tex-*
8 *to: curso prático de leitura e redação* (INFANTE, 1991), *Redação ao al-*
9 *cance de todos* (SOUZA, 1991), *Redação para o 02º grau: pensando,*
10 *lendo e escrevendo* (TERRA & NICOLA, 1996).

11 Importa considerar que os compêndios escolares para o ensino de
12 escrita citados acima, bem como os seus autores, empregaram os pressu-
13 postos preconizados pelas pesquisas nas áreas, sobretudo, da linguística,
14 pedagogia e psicologia, até a última década do século XX. Portanto, era o
15 conhecimento científico que se sabia, se acreditava e se praticava em re-
16 lação à questão da produção escrita. Vale ressaltar também que alguns
17 desses compêndios de escrita, por exemplo, *Para entender o texto: leitu-*
18 *ra e redação* (FIORIN & SAVIOLI, 1990), já apresentavam consistente
19 trabalho com conteúdos enfocados pela linguística de texto contemporâ-
20 nea, caso dos temas: noção de texto, coerência, coesão, intertextualidade
21 e argumentação, alcançando reconhecidamente resultados promissores
22 quanto ao desempenho linguístico escrito dos alunos.

23 Na visão da teoria dos gêneros textuais, com base em princípios
24 do interacionismo sociodiscursivo (ROSENBLAT, 2000), o ensaio é
25 concebido como um texto de natureza argumentativa, no qual o autor se
26 posiciona criticamente sobre um tema de interesse social amplo ou rele-
27 vante para um determinado domínio discursivo, a fim de influenciar o
28 leitor. Tal qual o texto carta, que pode ser produzido em diversos domí-
29 nios discursivos, mas com identidade e denominação específicas conforme
30 o domínio discursivo que lhe dá origem – por exemplo, carta familiar
31 (produzida no domínio discursivo família), carta comercial (produzido no
32 domínio discursivo comércio/empresa), carta do leitor (produzido no
33 domínio discursivo jornalismo), o ensaio pode ser elaborado nos mais dife-
34 rentes domínios discursivos, apresentando características e nomes dife-
35 rentes: além do ensaio escolar e do ensaio acadêmico já mencionados, há
36 o ensaio jornalístico (produzido no domínio discursivo jornalismo), o en-
37 saio literário (produzido no domínio discursivo literatura), o ensaio filo-
38 sófico (produzido no domínio discursivo filosofia), entre outros.

1 Ainda quanto à incompreensão histórica da escola sobre o fato de
2 que cada domínio discursivo tem suas características próprias determi-
3 nantes da produção dos textos, cabe observar que, embora o alunado do
4 ensino fundamental e médio tenha sido submetido a onze anos de intenso
5 treinamento sobre a tipologia textual descrição, narração e dissertação,
6 muitos alunos não conseguiam corresponder a esse treinamento, visto
7 que, diante de propostas de vestibulares nas quais tinham de assinalar a
8 opção de tipologia que iriam produzir narração ou dissertação, confusa-
9 mente assinalavam uma coisa e produziam outra. Isto demonstra que nem
10 mesmo uma diferenciação consistente entre as sequências linguísticas tí-
11 picas - descrição, narração e dissertação – a escola conseguiu incutir em
12 uma parcela dos alunos.

13 A tendência tradicional de ensino de escrita embasada na tipologia
14 textual descrição, narração e dissertação apresenta outra limitação no
15 campo didático relacionada à concepção de linguagem e de língua. Em
16 razão de focalizar particularidades linguísticas e estruturais dos segmen-
17 tos dos textos, operou enfaticamente com as concepções de linguagem e
18 de língua enquanto expressão individual do pensamento e forma de um
19 indivíduo comunicar algo a outro indivíduo, pela utilização de um código,
20 por exemplo, a modalidade escrita da língua portuguesa. Aliás, essas
21 duas concepções de linguagem e de língua tiveram lugar de destaque no
22 próprio nome instituído pelo governo federal brasileiro – com vigência
23 nas décadas de 1970 e 1980 – para designar a disciplina responsável pelo
24 ensino dos conteúdos de língua portuguesa na escola: “comunicação e
25 expressão”. Nessa orientação de cunho individualista, a responsabilidade
26 pela deficiência na produção do texto escrito escolar recaiu prioritaria-
27 mente sobre o aluno produtor, dado que, via (re)produção escrita, ele de-
28 veria demonstrar o que aprendeu nas lições sobre os modelos de organi-
29 zação lógica do pensamento e de construções linguísticas clássicas, mo-
30 delos mostrados e abonados pelo professor nas “aulas de redação”.

31 Portanto, uma limitação didática dessa tendência reside no fato de
32 que ela não avança para uma concepção interacional, enunciativa, sócio
33 histórica e dialógica da linguagem e da língua, como é adotada pelo pa-
34 radigma sociointeracionista com enfoque no conceito de gênero textual,
35 que defende a atividade de produção escrita vinculada a múltiplos fatores
36 internos e externos ao texto (o lugar e o momento em que ocorrem a pro-
37 dução e a recepção do texto, a ação que o autor quer provocar no leitor,
38 os papéis sociais exercidos por ambos, os conhecimentos linguísticos e

1 de conteúdo compartilhados por eles, entre outros). Para sustentar a crítica
2 aqui desenvolvida, recorro a linguistas:

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

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

15 Outro problema relativo ao ensino escolar de escrita sedimentado
16 na tipologia textual refere-se a sua abordagem estática de conceber a ati-
17 vidade de produção de textos. Nessa abordagem, o ato de escrever texto é
18 constituído, basicamente, de um único estágio, uma só etapa: em uma
19 mesma “aula de redação”, o professor apresentava como referência aos
20 alunos modelos da tipologia textual escolhida para estudo – descrição,
21 narração ou dissertação, explicava as características de tal tipologia tex-
22 tual, fornecia informações genéricas para a escrita, delimitava lugar e
23 tempo de produção – somente a própria sala e o tempo que restava para
24 acabar a aula – e, ao final, recolhia as redações. Essa linha de abordagem
25 encara o texto escrito como produto, porque o professor impunha ao alu-
26 no um percurso unitário – composto de apenas uma fase de curta duração
27 – e uniforme – mesmos procedimentos sempre voltados para as caracte-
28 rísticas estruturais e linguísticas – para a construção dos sentidos do tex-
29 to.

30 Uma consequência indesejada decorrente dessa postura didática
31 foi o insucesso de muitos alunos quanto à sua capacidade argumentativa
32 escrita. A metodologia escolar com apoio na abordagem estática de pro-
33 dução escrita mostrou-se bastante limitada, pois em geral não valorizava
34 instrumentos pedagógicos sociocognitivistas e interacionais praticados
35 pela didática de ensino de escrita fundamentada no conceito de gêneros
36 textuais (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010; SCHNEUWLY &
37 DOLZ, 2004; ANTUNES, 2003; SANTOS, 2001; ROJO, 2000; BRA-
38 SIL, 1999; MEURER & MOTTA-ROTH, 1997, entre outros), importan-
39 tes para o aluno redator construir uma visão ampla, ativa e processual do
40 ato de escrever, por exemplo, elaboração do plano e do rascunho do tex-
41 to, momento de discussão coletiva na própria turma e pesquisa extraclas-

1 se a fontes diversas para aprofundamento do assunto central a ser abor-
2 dado no texto, tempo para reflexão a respeito das características sociais
3 do leitor visado, estágio com incentivo e mediações do professor e de ou-
4 tros eventuais parceiros para realizar revisões textuais, iniciativas para
5 promover a circulação extraescolar dos textos produzidos pelos alunos,
6 entre outros instrumentos. Assinalo ainda mais uma carência da escola,
7 ao trabalhar a escrita argumentativa com foco no conceito de tipologia
8 textual. Em geral, ela pouco explorou atividades sobre o papel funcional
9 de elementos de argumentação – tipos de argumentos, operadores argu-
10 mentativos, verbos introdutórios de opinião, entre outros – essenciais pa-
11 ra a produção de textos escritos de cunho predominantemente argumen-
12 tativo.

13 Esse comportamento didático teve profunda repercussão na escrita
14 de textos mal-formados pelos alunos. Em contrapartida, a didática de en-
15 sino de escrita norteadas pelo conceito de gênero textual prevê o planeja-
16 mento e a implementação de uma proposta de trabalho teórico e prático
17 sobre esses elementos de argumentação, a fim de orientar os alunos e
18 possibilitar a eles progressão nas competências linguística e argumentati-
19 va para elaborar textos escritos (KOCH & ELIAS, 2012; KÖCHE, BOFF
20 & MARINELLO, 2010; RIBEIRO, 2009; ROSENBLAT, 2000; RO-
21 DRIGUES, 2000; BRÄKLING, 2000). Apesar de já ter explorado,
22 neste artigo, um conjunto de noções que servem para compreender o pro-
23 blema central aqui discutido, a mudança do nome dissertação para ensaio
24 escolar, passo a ampliar as reflexões e explicitar novas justificativas para
25 essa alteração de terminologia.

26 As proposições de Luiz Antônio Marcuschi reforçam a explicação
27 anteriormente apresentada sobre a inadequação realizada pela didática
28 escolar tradicional de ensino de escrita que nomeou de dissertação o tex-
29 to opinativo produzido por estudante em atendimento a uma solicitação
30 do professor, quando, na verdade, trata-se do gênero textual ensaio es-
31 colar, gênero que contém características de variadas ordens, entre as quais,
32 o predomínio do tipo textual argumentação. Por sua vez, Bernard
33 Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) sustentam que, nas diversas situações
34 sociocomunicativas verbais, as pessoas usam gêneros textuais para se re-
35 lacionar. Segundo os autores, o gênero textual funciona como instrumen-
36 to para as pessoas agirem umas sobre as outras. Em consonância com es-
37 sas ideias, MARCUSCHI (2002, p. 29) afirma: “Quando dominamos um
38 gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma
39 de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particula-

1 res.” Nessa mesma esteira, seguem outros pesquisadores dos gêneros tex-
2 tuais:

3 Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros tex-
4 tuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos
5 constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente
6 por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a disser-
7 tação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da si-
8 tuação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é, para quem
9 escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comu-
10 nicação. (KÖCHE, BOFF & MARINELLO, 2010, p. 11)

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

18 Essa proposta encontra eco em Anna Rachel Machado:

19 Em decorrência, defende-se a tese de que o ensino de produção e compre-
20 ensão de textos deve centrar-se no ensino de gêneros, sendo necessário, para
21 isso, que se construa, previamente, um modelo didático do gênero, que defina
22 com clareza, tanto para o professor quanto para o aluno, o objeto que está sen-
23 do ensinado, guiando, assim, as intervenções didáticas. (MACHADO, 2002, p.
24 139).

25 26 3. *Uma sequência didática com o gênero discursivo: Dissertação es-* 27 *colar: história; definições e práticas diárias*

28 A dissertação escolar é um gênero textual que constrói uma opini-
29 ão em torno de uma questão proposta. Geralmente, é produzida no con-
30 texto escolar por alunos do ensino médio. O aprendiz escreve atendendo
31 a uma solicitação do professor, a fim de melhorar sua capacidade argu-
32 mentativa.

33 Para definir a dissertação, Bernard Delforce apoia-se em duas
34 grandes características: de um lado, ela se constitui de sequências per-
35 gunta-resposta sucessivas; de outro lado, a passagem de uma pergunta a
36 uma resposta se efetua na forma de um momento de exame, questiona-
37 mento e análise. Segundo o autor, essas noções colocam em evidência

1 duas das operações principais do trabalho dissertativo: construir uma
2 problemática e uma opinião. Constrói-se a opinião através do exame de
3 todas as opiniões-resposta que a pergunta possibilita, avaliando-se sua
4 pertinência e validade. A característica principal da dissertação é atenção
5 que se dá ao exame da questão, não esquecendo nenhum aspecto relevan-
6 te do problema. (DELFORCE 1992, p. 15)

7 Nesse gênero não se apresenta imediatamente uma opinião acerca
8 de uma questão proposta, acrescida de alguns argumentos que sustentam
9 essa opinião. Para Isabelle Delcambre e Francine Darras (1992), dissertar
10 não é dizer o que se pensa, mas demonstrar que se pensa, com uma opi-
11 nião progressivamente construída, e não com enunciados improvisados, e
12 como se pensa, colocando em evidência os argumentos. Segundo as auto-
13 ras, o exame racional de uma questão polêmica conduz à formulação de
14 uma posição pessoal, e se diferencia radicalmente da simples resposta
15 dada na entrevista, que consiste em outro gênero textual, no qual o locu-
16 tor emite imediatamente sua opinião.

17 A dissertação escolar é topologicamente heterogênea, pois, agre-
18 gadas à tipologia de base dissertativa, podem estar inseridas outras se-
19 quências, como a narrativa, a descritiva, a injuntiva, a explicativa e a
20 preditiva, que dão suporte à argumentação.

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

30 Segundo Claudine Garcia-Debac, pode-se desenvolver a argumen-
31 tação a partir de quatro operações fundamentais (GARCIA-DEBAC,
32 1986, p. 7):

- 33 a) demonstrar teses ou argumentos;
- 34 b) justificar um ponto de vista que se deseja defender;
- 35 c) refutar outros pontos de vista possíveis sobre a questão;

1 d) concordar com certas ideias para melhor defender seu ponto de
2 vista.

3 A definição do termo argumentar mostrar o caráter interativo da
4 linguagem: visa um interlocutor. Para que a argumentação se torne efici-
5 ente e atinja os objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de
6 natureza lógica e linguística dos quais dispõe, apresentando as razões uti-
7 lizadas para convencer o leitor.

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

14 a) fórmulas introdutórias: começemos por; a primeira observação
15 recai sobre; inicialmente, é preciso lembrar que; a primeira ob-
16 servação importante a ser feita é que;

17 b) transições: passemos então a; voltemos então a; mais tarde vol-
18 taremos a; antes de passar a ... é preciso lembrar que; sublinhado
19 isto;

20 c) fórmulas conclusivas: logo; conseqüentemente; é por isso que;
21 afinal; em suma; pode-se concluir que;

22 d) enumeração: em primeiro (segundo, etc.) lugar; e por último; e
23 em último lugar; inicialmente; e em seguida; além do mais; além
24 disso; além de que; aliás; a ... se acrescenta; por outro lado; en-
25 fim; se acrescentarmos por fim;

26 e) fórmulas concessivas: é certo que; é verdade que; evidente; se-
27 guramente; naturalmente; incontestavelmente; sem dúvida al-
28 guma; pode ser que;

29 f) expressões de reserva: todavia; no entanto; entretanto; mas; po-
30 rém; contudo;

31 g) fórmulas de insistência: não apenas... Mas; mesmo; com muito
32 mais razão; tanto mais que;

33 h) inserção de um exemplo: consideramos o caso de; tal é o caso
34 de; este caso apenas ilustra; o exemplo de ... confirma.

35

1 4. Estrutura

2 Para a produção de uma dissertação escolar, é necessário haver
3 uma questão a ser discutida e propor uma solução ou avaliação. Sua es-
4 trutura pode constituir-se das seguintes partes: situação-problema, dis-
5 cussão e a solução-avaliação;

6 Observe:

- 7 a) Situação – problema: contextualiza o assunto, guiando o leitor
8 na progressão do texto, para facilitar seu entendimento acerca do
9 que virá nas demais partes.
- 10 b) Discussão: constrói a opinião a respeito da questão examinada.
11 O produtor coloca todos os argumentos disponíveis para funda-
12 mentar a posição assumida e refutar a posição contrária. Para
13 evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, compara-
14 ções, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves
15 exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso torna o texto
16 consistente, já que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita
17 ser fundamentada com todos os artifícios.
- 18 c) Solução-avaliação: evidencia a resposta ao problema apresenta-
19 do, que pode ser a reafirmação do ponto de vista defendido ou
20 uma apreciação sobre o assunto. Portanto, essa parte não se res-
21 tringe a uma paráfrase ou a uma síntese do que foi discutido an-
22 teriormente.

23 ATIVIDADES

24 1. Leia o texto abaixo e responda as questões:

25 **Internet: ponte ou muro entre as pessoas?**

- 26 1 A internet é um grande passo rumo aos avanços tecnológicos do século
27 XXI. Ela é cada vez mais utilizada nos quatro cantos do mundo por pes-
28 soas que têm a intenção de se informar, manter contato com os seme-
29 lhantes e facilitar sua vida.

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

- 35 2 É evidente que o uso da internet, de certa forma, afastou os seres humanos
36 no que diz respeito ao contato físico. Se antes telefonávamos e ouvíamos
37

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41

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

- 1 2. Com relação ao gênero e a sua estruturação, responda:
- 2 a) Qual é o gênero textual?
- 3 b) Qual é o tipo discursivo?
- 4 c) Qual é o domínio discursivo desse gênero?
- 5 d) Qual é a sua finalidade/função sócio comunicativa/para que serve/ob-
- 6 jetivo?
- 7 e) Quais são as principais características?
- 8 f) Qual é o público-alvo desse texto?
- 9
- 10 3. Explique o significado dos seguintes termos:
- 11 a) e-mails: _____
- 12 b) blogs: _____
- 13 c) chats: _____
- 14 d) skype: _____
- 15 e) facebook: _____
- 16 f) scraps: _____
- 17 g) internet: _____
- 18
- 19 4. Qual é a questão que a autora discute na situação – problema? (pará-
- 20 grafo 1)
- 21
- 22 5. Destaque os argumentos que a produtora usa para defender seu ponto
- 23 de vista na discussão?
- 24
- 25 6. Na discussão, a autora apresenta pontos negativos acerca do uso da in-
- 26 ternet. Identifique-os.
- 27
- 28 7. Qual é a solução-avaliação proposta da dissertação escolar?

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

3

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

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

7

8 10. Faça um resumo da dissertação escolar analisada.

9

10 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

11 ANTUNES, Irandé. *Aula de portugueses: encontro & interação*. São Paulo:
12 Parábola, 2003.

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

15 BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Carta de solicitação e carta de reclama-
16 ção. In: _____. *Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso: argu-
17 mentar*. São Paulo: FTD, 2005.

18 BARBOSA, Severino Antônio Moreira; AMARAL, Emília. *Escrever é
19 desvendar o mundo: a linguagem criadora e o pensamento lógico*. Cam-
20 pinas: Papirus, 1986.

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

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

29 BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: revisi-
30 tando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: RO-
31 JO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando
32 os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 221-
33 247.

- 1 BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília:
2 Ministério da Educação, 1999.
- 3 BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo so-
4 bre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João
5 Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- 6 BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos:*
7 por um interacionismo sociodiscursivo. Trad.: Anna Rachel Machado e
8 Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- 9 CHIAPPINI, Ligia. A circulação dos textos na escola: um projeto de
10 formação pesquisa. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz.
11 *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.
- 12 COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Mar-
13 tins Fontes, 1991.
- 14 DELCAMBRE, Isabelle; DARRAS, Francine. Des modules
15 d'apprentissage du genre dissertatif. *Pratiques*, Metz, n. 75, p. 17-43,
16 sept.1992.
- 17 DELFORCE, Bernard. La dissertation et la recherche des idées ou: le re-
18 tour del' invention. *Pratiques*, Metz, n. 75, p. 03-16, sept.1992.
- 19 DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção*
20 *escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad.: Fabrício Decândio e Anna
21 Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- 22 FARACO, Carlos; MOURA, Francisco. *Para gostar de escrever*. São
23 Paulo: Ática, 1984.
- 24 FIORIN, José Luís; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto:*
25 *leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.
- 26 GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Ja-
27 neiro: Fundação Getúlio Vargas, 1967.
- 28 GARCIA-DEBAC, Claudine. Intérêts des modeles du processus rédac-
29 tionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Pratiques*, Metz, n. 49, p. 23-
30 49, mars1986.
- 31 GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins
32 Fontes, 1991.
- 33 GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione,
34 1989.

- 1 INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*.
2 São Paulo: Scipione, 1991.
- 3 KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias*
4 *de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- 5 MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumos. In: BE-
6 ZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO,
7 Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna,
8 2002, p. 138-150.
- 9 MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.
10 In: BEZERRA, Maria auxiliadora; DIONISIO, Ângela Paiva;
11 MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Ja-
12 neiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- 13 MESERANI, Samir. *Redação escolar: criatividade – colégio – 01*. São
14 Paulo: Discubra, 1971.
- 15 MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Parâmetros de*
16 *textualização*. Santa Maria: UFSM, 1997.
- 17 MIRANDA, José Fernando. *Arquitetura da redação*. São Paulo: Discu-
18 bra, 1975.
- 19 MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. *Curso de redação*. São
20 Paulo: Ática, 1978.
- 21 PÉCORÁ, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes,
22 1983.
- 23 RIBEIRO, Roziane Marinho. *A construção da argumentação oral no*
24 *contexto de ensino*. São Paulo: Cortez, 2009.
- 25 RODRIGUES, Rosângela Hammes. O artigo jornalístico e o ensino da
26 produção escrita. In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em*
27 *sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: Educ; Campinas: Mercado
28 de Letras, 2000, p. 207-220.
- 29 ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: prati-*
30 *cando os PCN*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- 31 ROSENBLAT, Ellen. Critérios para a construção de uma sequência didá-
32 tica no ensino dos discursos argumentativos. In: ROJO, Roxane. (Org.).
33 *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo:
34 Educ; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 185-205.

- 1 SANTOS, Givan José Ferreira dos. *Produção escolar de textos: parâme-*
2 *tros para um trabalho significativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Es-
- 3 *tudos da Linguagem)*. – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- 4 SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros*
5 *orais e escritos na escola*. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.
6 Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- 7 SOUZA, Clínio Jorge de. *Redação ao alcance de todos*. São Paulo: Con-
8 texto, 1991.
- 9 SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem*
10 *pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.
- 11 TERRA, Ernani; NICOLA, José de. *Redação para o 02º grau: pensando,*
12 *lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.
- 13 VIGNER, Mario; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da língua portu-*
14 *guesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do tex-*
15 *to/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.