



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III – GUARABIRA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**JOSÉ LEOPOLDO MORAIS DA SILVA**

**ENSINO DO GÊNERO REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR: POR UMA  
ESCRITA AUTORAL E FUNCIONAL**

**GUARABIRA  
2018**

**JOSÉ LEOPOLDO MORAIS DA SILVA**

**ENSINO DO GÊNERO REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR: POR UMA  
ESCRITA AUTORAL E FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

**Orientador:** Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba.

**GUARABIRA  
2018**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586e Silva, José Leopoldo Moraes da.  
Ensino do gênero redação/dissertação escolar  
[manuscrito] : por uma escrita autorál e funcional / José Leopoldo  
Moraís da Silva. - 2018.  
131 p.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede  
Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-  
Graduação e Pesquisa, 2018.

"Orientação : Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba, Departamento  
de Letras - CH."

1. Produção textual. 2. Gêneros textuais-discursivos. 3. Redação  
escolar. 4. Dissertação escolar. 5. Identidade autorál.

21. ed. CDD 372.6

**JOSÉ LEOPOLDO MORAIS DA SILVA**

**ENSINO DO GÊNERO REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR: POR UMA  
ESCRITA AUTORAL E FUNCIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado Profissional em Letras – Profletras) da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre em Letras.

**Área de concentração:** Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 14/06/2018

**BANCA EXAMINADORA**

Edilma de Lucena Catanduba

Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Iara Ferreira de Melo Martins

Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria de Fátima Alves da Costa

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves da Costa (Examinadora)  
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

*In memoriam*, a meu inesquecível pai, José Morais, pelos inestimáveis préstimos, ensinamentos e apoios no transcorrer de minha vida escolar e acadêmica. A herança de hombridade deixada pelo senhor, pai, existe dentro de mim.

A meus filhos Pedro Arthur e Izadora Maria, cujas companhias, mesmo barulhentas, fazem-me cada vez mais persistir nos estudos. Esse texto é produzido em coautoria com vocês, meus pequenos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus, pela força dispensada em mais essa etapa de minha vida acadêmica.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, especialmente aos do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Campus III (Guarabira), pelos novos conhecimentos adquiridos neste biênio 2016/2017.

A Profa. Dra. Edilma de Lucena Catanduba por me orientar e pela prontidão materna com que sempre me atendeu.

Aos amigos do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, pelas incontáveis gargalhadas, brincadeiras e conhecimentos partilhados. Valeu mesmo!

Aos amigos Jean Rodrigues e Benedito Olinto, por constituírem, juntamente comigo, o grupo que carinhosamente intitulei “os três mosqueteiros de Remígio”.

À Banca Examinadora, por aceitar o convite.

“Aprender não pode interessar a ninguém se é visto como um castigo, como uma coisa penosa, da qual a gente deseja ardentemente se livrar o mais cedo possível. Rubem Alves lembra que ‘saber’ e ‘sabor’ têm a mesma raiz etimológica e o mesmo núcleo semântico. Aprender tem que ser uma coisa de gosto bom, uma coisa gostosa, saborosa... O mais é expressão do autoritarismo e do desrespeito da escola frente à produção do aluno” (Irandé Antunes, em **Aula de português**: encontro e interação, Parábola Editorial, 2003. p. 165).

## RESUMO

A presente pesquisa, intitulada "Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional", tem por objetivo constatar se há um processo artificial e mecânico que perpassa a produção do gênero redação/dissertação escolar nos moldes mais tradicionais de ensino de produção textual escrita na disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental II. É ainda uma finalidade desse nosso estudo detectar se o contexto/condições de produção ofertadas na metodologia de ensino do professor interfere(m) na qualidade das produções e qual(is) consequência(s) de uma provável artificialidade para o gênero redação/dissertação escolar. Para além disso, pretende-se ainda usar uma rede social, valendo-se de uma *fanpage* no *Facebook*, para tornar mais atrativa, instigante, autoral e atuante a circulação social do gênero redação/dissertação escolar, utilizando-se, assim, dos recursos midiáticos tão raros no âmbito escolar brasileiro e que tanto fascinam a juventude representada por nossos alunos/as. Como marcos teóricos, nosso estudo baseia-se, principalmente, nas leituras de Bakhtin (2000) e Marcuschi (2008, 2010) – acerca dos gêneros textuais/discursivos; Souza (2003), Costa Val (2016), Garcez (2016) e Coroa (2016) – tratando da redação/dissertação escolar e do tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo; Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) – abordando o trabalho com a sequência didática (SD); e Aragão; Dias (2016), Finardi; Porcino (2016) e Weissheimer; Leandro (2016) – tratando do *Facebook* como ferramenta auxiliar ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. O corpus é constituído de produções textuais coletadas a partir da aplicação de uma SD em uma turma de 9º (nono) ano do ensino fundamental II de uma escola pública da rede estadual de ensino da Paraíba, as quais passaram a ser reescritas por meio de uma rede social, especificamente uma *fanpage* no *Facebook*. Como resultados, verificamos que as orientações fornecidas *in box*, no ambiente virtual de correção (a *fanpage* no *Facebook*) influenciaram diretamente na melhoria qualitativa das redações/dissertações escolares no que diz respeito à argumentação como marcas da identidade autoral dos textos.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais/discursivos. Redação/dissertação escolar. Identidade autoral. *Facebook*. *Fanpage*.



## ABSTRACT

The present research, entitled "Teaching of the genre writing / dissertation: by an authorial and functional writing ", aims to verify if there is an artificial and mechanical process that goes through the production of the genre essay / school dissertation in the most traditional forms of teaching of textual production written in the discipline of Portuguese language in elementary education II. It is also a purpose of this study to detect if the context / conditions of production offered in the teaching methodology of the teacher interferes in the quality of the productions and what is the consequence of a probable artificiality for the writing genre. In addition, it is also intended to use a social network, using a fanpage on Facebook, to make the social circulation of the writing / dissertation genre more attractive, stimulating, authoritative and active, thus using resources media so rare in the Brazilian school environment and so fascinating the youth represented by our students. As theoretical frameworks, our study is based mainly on the readings of Bakhtin (2000) and Marcuschi (2008, 2010) – about the textual / discursive genres; Souza (2003), Costa Val (2016), Garcez (2016) and Coroa (2016), – dealing with the writing / dissertation and the type / text-essay-argumentative sequence; Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) – approaching the work with the didactic sequence (SD); and Aragão; Dias (2016), Finardi; Porcine (2016) and Weissheimer; Leandro (2016) - treating Facebook as an auxiliary tool to the process of teaching and learning languages. The corpus is composed of textual productions collected from the application of a SD in a 9th grade (ninth) year of elementary school II of a public school of the Paraíba state education network, which are now rewritten by means of a social network, specifically a fanpage on Facebook. As results, we verified that the guidelines provided in box in the virtual correction environment (the Fanpage on Facebook) directly influenced the qualitative improvement of the essays / dissertations regarding the argument as marks of the author's identity of the texts.

**Keywords:** Textual / discursive genres. Writing / dissertation. Author identity. Facebook. Fanpage.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: <i>print</i> da PI1.....	83
Imagem 2: <i>print</i> da PM1.....	85
Imagem 3: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	85
Imagem 4: <i>print</i> da PF1.....	87
Imagem 5: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	88
Imagem 6: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	89
Imagem 7: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	89
Imagem 8: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	89
Imagem 9: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	93
Imagem 10: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	93
Imagem 11: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	94
Imagem 12: <i>print</i> da PF1.....	96
Imagem 13: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P1.....	98
Imagem 14: <i>print</i> da PI2.....	100
Imagem 15: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	101
Imagem 16: <i>print</i> da PM2.....	101
Imagem 17: <i>print</i> da PF2.....	103
Imagem 18: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	105
Imagem 19: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	106
Imagem 20: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	107
Imagem 21: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	108
Imagem 22: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	110
Imagem 23: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	113
Imagem 24: <i>print</i> da PF2.....	114
Imagem 25: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	117
Imagem 26: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	118
Imagem 27: <i>print</i> das conversas <i>in box</i> com P2.....	118

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: reformulada por Bronckart (1996a) e reproduzida de Machado (2005, pp. 246-247) .....	22
Tabela 2: reproduzida de Xavier (2005, p. 3) .....	52
Tabela 3: tabela com eixos norteadores dos critérios de avaliação .....	63
Tabela 4: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	92
Tabela 5: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	98
Tabela 6: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	103
Tabela 7: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	104
Tabela 8: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	108
Tabela 9: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	111
Tabela 10: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	112
Tabela 11: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados .....	116

## LISTA DE SIGLAS

<b>SIGLA</b>	<b>NOMENCLATURA POR EXTENSO</b>
<b>PI1</b>	Produção inicial um
<b>PM1</b>	Produção modular um
<b>PF1</b>	Produção final um
<b>P1</b>	Produtor um
<b>PI2</b>	Produção inicial dois
<b>PM2</b>	Produção modular dois
<b>PF2</b>	Produção final dois
<b>P2</b>	Produtor dois

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. MARCOS TEÓRICOS.....	16
1.1. Gêneros textuais/discursivos na ótica bakhtiniana.....	16
1.2. Gêneros textuais/discursivos, tipos/seqüências textuais e domínio discursivo na visão de Marcuschi.....	19
1.3. Gênero textual “redação/dissertação escolar” e o tipo/seqüência textual dissertativo-argumentativo/a: discutindo as diferenças.....	27
1.4. A seqüência didática e as concepções para produção textual, reescrita e avaliação do texto escrito no âmbito escolar.....	38
1.5. O site de redes sociais (SRS) <i>Facebook</i> e a comunidade <i>fanpage</i> do <i>Facebook</i> como ferramentas pedagógicas para o ensino de uma escrita autoral e funcional.....	50
2. METODOLOGIA.....	59
2.1. Método da pesquisa, coleta dos dados, formação do <i>corpus</i> e critérios de análise.....	59
2.2. Caracterização da instituição de ensino onde se aplicou a pesquisa.....	63
2.3. Seqüência didática do projeto de intervenção pedagógica “Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional”.....	64
2.4. Detalhamento do projeto intervenção pedagógica por meio da seqüência didática.....	75
3. ANÁLISE DOS DADOS.....	83
3.1. Análise da produção 1.....	83
3.2. Análise da produção 2.....	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICE 1 – FOLHA DE RASCUNHO.....	127

APÊNDICE 2 – FOLHA DO TEXTO DEFINITIVO .....	128
APÊNDICE 3 – MODELO DE REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR 01 .....	129
ANEXO 1 – MODELO DE REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR 02 .....	131

## INTRODUÇÃO

Muitas preocupações tomam conta da discussão acerca da produção textual em sala de aula, dentre elas, destacamos uma que concerne à abordagem microestrutural e/ou macroestrutural dos textos e outra relativa ao trabalho com os mais variados gêneros textuais/discursivos na escola. A primeira delas tem despertado muitas reflexões a respeito do que se deveria enfatizar no que condiz à análise avaliativa de produções textuais. Nesta, alguns professores – a maioria deles – priorizam, em suas respectivas análises/avaliações, aspectos microestruturais como ortografia, pontuação, acentuação gráfica, concordância verbo-nominal etc. Outros dão mais ênfase a aspectos macroestruturais como a coesão e a coerência textuais, o sentido global, enfim, a inteligibilidade dos textos.

A segunda preocupação diz respeito ao trabalho com os mais diversos gêneros textuais/discursivos no âmbito escolar. Neste aspecto, as práticas docentes mais tradicionais dão mais ênfase ao trato de três modalidades básicas de tipo/sequência textual: a narração, a descrição e a dissertação, concebendo-as como as únicas possibilidades de realização formal das produções escritas, não diferenciando, dessa maneira, *gênero* de tipo/sequência textual. Nesse sentido, a abordagem mais ampla dos mais diversos gêneros na sala de aula ainda se faz extremamente necessária, especialmente aqueles de caráter dissertativo-argumentativo, dentre os quais um em especial é muito requisitado e produzido: a *redação/dissertação escolar*.

Com essa ótica, nosso trabalho observará se há uma situação de artificialidade presente no processo de produção do gênero *redação/dissertação escolar* no ensino fundamental do segundo ciclo (ensino fundamental II). Para tanto, estabelecemos 03 (três) conjecturas: se a metodologia utilizada pelo professor é determinante para a presença de uma situação de artificialidade no contexto/condições de produção da *redação/dissertação escolar*, haja vista que o aluno-produtor concebe apenas um espaço de circulação efetiva de seu texto (a escola) e um único leitor (o professor); se essa provável artificialidade é oriunda da falta de funcionalidade social e autoral do texto do discente (a *redação/dissertação escolar*), já que o produtor/a (o aluno/a) o redige sujeitando-se às exigências meramente vinculadas às atividades/tarefas escolares; e se essas condições de

produção interferem na identidade autoral e funcional das produções escritas do gênero redação/dissertação escolar, cuja funcionalidade social dos textos dar-se-ia apenas dentro dos muros escolares e/ou tão-somente como uma simples tarefa escolar solicitada **pelos** professores e **para** os professores.

Considerando a problemática e as premissas acima expostas, foram estabelecidos os objetivos de verificar se há uma situação de artificialidade presente no contexto/condições de produção do gênero redação/dissertação escolar, de constatar as implicações dessa possível situação de artificialidade do contexto/condições de produção para a identidade autoral e o funcionamento social efetivo do gênero redação/dissertação escolar e o de detectar se essa situação de artificialidade do contexto/condições de produção afeta decisivamente na identidade autoral e funcional das produções escritas do gênero redação/dissertação escolar.

Esse nosso estudo, assim julgamos, apresenta implicações e contribuições positivas para o processo de ensino-aprendizagem da escrita em sala de aula, pois a prática de produção de textos na escola ainda se dá tradicional e mecanicamente, isto é, não se vê, na grande maioria dos casos, uma metodologia de ensino para produção de textos da esfera escolar que vise à efetiva circulação social destes (como no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – e outros processos seletivos, tais como vestibulares, concursos etc.), cumprindo, assim, o papel social que lhes é delegado. Ademais, gêneros textuais/discursivos tão enfatizados e cobrados nas atividades escolares como o por nós escolhido para este estudo – a redação/dissertação escolar –, se abordados sem objetivos claros e consistentes, pouco contribuem para uma formação discursivo-textual consistente do alunado, uma vez que sua circulação, como pressupomos, restringe-se aos “muros escolares”, não cumprindo, portanto, uma funcionalidade social mais ampla.

No campo de estudos da linguagem, temos uma grande gama de temáticas, de eixos teóricos, de áreas de conhecimento que, em uma perspectiva tanto inter e quanto transdisciplinar, mesclam-se, formando uma verdadeira amálgama teórica que lança luzes para a compreensão dos caminhos a serem seguidos no tocante ao ensino da produção escrita no âmbito escolar. Assim, conhecimentos advindos da linguística textual (Geraldí, Koch, Marcuschi, Costa Val, entre outros), da teoria dos gêneros textuais/discursivos (Bakhtin, Marcuschi, entre outros), dos estudos sobre



o(s) letramento(s) (Kleiman, Rojo, entre outros) tomam a cena para iluminar o problema enfocado em nossa pesquisa.

Nas últimas duas décadas, a quantidade de estudos acadêmicos que focalizam a preocupação com a abordagem dos gêneros textuais/discursivos em sala de aula apresentou um crescimento considerável, uma vez que houve uma necessidade (inclusive governamental) de se instrumentalizar os alunos no que concerne à aprendizagem da leitura e da escrita de textos reais que circulam nas mais variadas esferas sócio-interativas, inclusive na própria escola. Dessa forma, gêneros que fizessem com que o alunado participasse efetivamente das práticas sócio-discursivas cada vez mais foram trabalhados como conteúdo escolar. Contudo, o ensino tradicional da chamada "redação" continuou (e ainda continua) perpetuando-se de maneira bastante evidente. Com esse ensino, a produção mais solicitada – conforme já frisamos linhas acima – é a redação/dissertação escolar.

No bojo de tal caleidoscópio teórico-conceitual, o nosso objeto de estudo foi aqui inserido, qual seja uma provável situação de artificialidade presente no processo de produção do gênero redação/dissertação escolar. Verificamos, assim, se há uma situação de artificialidade presente no processo de produção do gênero redação/dissertação escolar no ensino fundamental do segundo ciclo (ensino fundamental II), a qual possa denunciar de alguma maneira velada, latente, subentendida, a falta de funcionalidade social do gênero redação/dissertação escolar. Falta de funcionalidade esta provavelmente oriunda de uma imagem recíproca que ocorre no eixo de relacionamento discente-docente (aluno-professor), ou seja, o aluno produz um texto que se destina possivelmente a um único leitor em potencial: o professor. Paralelamente, mas em menor grau, o professor também concebe, aprioristicamente, a produção textual do aluno para um leitor – ele próprio. E, provavelmente, ambos veem apenas o ambiente escolar como espaço de "circulação" desse mesmo texto, inclusive como ferramenta meramente avaliativa.

A pesquisa foi realizada com alunos de uma escola da rede estadual de ensino, localizada em Arara, Paraíba. A referida escola funciona em três turnos com turmas predominantemente de ensino fundamental II regular, médio regular e EJA (educação de jovens e adultos), com alunos provenientes das zonas urbana e rural do município. Em tal pesquisa, guiamo-nos através dos pressupostos sócio-

interacionistas, os quais consideram a linguagem como um processo social e dialógico, mediado pelas ações dos sujeitos envolvidos no ato comunicativo.

A nossa pesquisa-ação é predominantemente qualitativa. Atuando como professor-pesquisador, cremos que pudemos ter uma maior e bem mais efetiva interação didático-pedagógica com os alunos/as. Isso nos fez conhecer bem mais a fundo o perfil do alunado com quem lidamos. Em nossa intervenção em sala de aula, valemo-nos de uma sequência didática por nós elaborada (seguindo, como já dito, o enfoque teórico de Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), que apresenta toda uma sucessão de atividades didaticamente dispostas para uma satisfatória produção e reescrita(s) das redações/dissertações escolares. Os dados foram coletados a partir do segundo semestre do mês do ano de 2017.

Expomos nossa pesquisa nesse texto e o dividimos em três capítulos distintos. No primeiro deles, predominantemente teórico, abordamos questões relativas aos gêneros textuais/discursivos, estabelecemos distinções entre gêneros textuais/discursivos e tipos/sequências textuais e tecemos considerações teóricas sobre o gênero textual redação/dissertação escolar. Ainda neste capítulo, discorreremos teoricamente acerca do procedimento de intervenção pedagógica conhecido como sequência didática, sobre as concepções para produção e acerca da reescrita, da avaliação de textos escritos, além de tecermos considerações acerca do site de relacionamento social (SRS) denominado *Facebook* como ferramenta pedagógica. No segundo capítulo, detalhamos todo o processo metodológico que fora desenvolvido na sequência didática utilizada na nossa pesquisa. Finalmente, no terceiro capítulo procedemos à análise dos dados, ou seja, das produções textuais obtidas por meio da aplicação da sequência didática.

## 1. MARCOS TEÓRICOS

Neste capítulo teórico inicial, tratamos dos pressupostos basilares de nosso estudo, quais sejam os que tratam da questão dos gêneros textuais/discursivos, na ótica bakhtiniana e de Marcuschi. Aqui também abordamos as principais diferenças entre gênero e tipo/sequência textuais. Em um segundo momento, passamos a discutir acerca do gênero textual escolhido para nosso estudo, que é redação/dissertação escolar e de sua tessitura/malha linguística: tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a. Por fim, mas não menos importante, discorreremos sobre o conceito de sequência didática, norteados pelos fundamentos teóricos de Dolz; Noverraz; Schneuwly, os quais serviram na aplicação de nossa proposta de intervenção em sala de aula, e tratamos das concepções teóricas para produção textual, reescrita e avaliação do texto escrito em sala de aula na educação básica.

### 1.1. Gêneros textuais/discursivos<sup>1</sup> na ótica bakhtiniana

Os estudos sobre os gêneros textuais/discursivos remontam à Antiguidade Clássica Grega, surgindo com as ideias de Platão (tradição da poética) e Aristóteles (tradição da retórica) e emergindo, *a posteriori*, para o campo da linguística de uma maneira mais generalizada, particularmente com um viés mais discursivo. Contudo, quem primeiramente teorizou a respeito dos gêneros textuais/discursivos em nossa sociedade moderna, marcoanaliticamente, ou seja, com categorias linguisticamente mais ampliadas, que vão desde o elemento estético ao texto empírico, foi o linguista russo Mikhail Bakhtin. Ele assegura que absolutamente todas as esferas da atividade humana são relacionadas ao uso da língua. Assim sendo, se as esferas das atividades humanas em sociedade são bastante variadas, as formas de uso da língua(gem) também o são, haja vista que tal variabilidade condiciona, inevitavelmente, uma incomensurável diversidade de textos, sejam eles orais e/ou escritos.

---

<sup>1</sup> Usaremos o termo "textuais/discursivos" para sermos fiéis às nomenclaturas de Marcuschi (2008, 2010), que vale-se do termo "textual", e Bakhtin (2000), que utiliza o termo "discursivo".

Segundo Bakhtin (2000),

**Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos.** Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 2000, p. 283-284 – grifos nossos).

Portanto, a comunidade humana ao agir socialmente via língua(gem) gera, quase intuitivamente, uma série de gêneros apropriados àquela determinada situação comunicativa. Esses referidos gêneros seguem, obrigatoriamente, regras sócio-comunicativas “relativamente estáveis” que lhes determinam a composição e estilo. Consoante Bakhtin (2000), os *gêneros do discurso* (nomenclatura utilizada pelo teórico russo) definem-se

não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua *construção composicional* (BAKHTIN, 2000, p. 279 – grifos nossos).

Essa “construção composicional” a que alude o estudioso russo é aqui entendida como as sequências linguísticas típicas que integram os referidos gêneros textuais/discursivos. Bakhtin (2000) ainda completa:

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 2000, p. 279 – grifo do autor).

Bakhtin (2000) finalmente deságua na conceituação dos gêneros, afirmando que os mesmos são “*tipos relativamente estáveis* de enunciados”, que ocorrem em dadas esferas de utilização da língua (p. 279 – grifos do autor).

Em relação à dinamicidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) nos assevera que a diversidade e a riqueza dos mesmos são incontáveis, haja vista que

a cada nova “variedade virtual” das ações humanas um novo repertório de gêneros surge para suprir as inovações sócio-culturais, cada vez mais complexas e amplas:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos) (BAKHTIN, 2000, p. 279 – grifo do autor).

Dessa forma, a amplitude do número de gêneros fica totalmente vinculada às várias facetas das atividades desenvolvidas pelos seres humanos através da língua(gem). Essas atividades sócio-comunicativas múltiplas e infindas condicionam também a forma (composição) e estilo dos gêneros e os fazem, igualmente, múltiplos e infindos.

Outra consideração a respeito dos gêneros textuais/discursivos empreendida por Bakhtin (2000) em relação a essa heterogeneidade é a dos *gêneros primários* e *gêneros secundários*. Segundo o autor, duas são as categorias de gêneros que ocorrem em nossa sociedade, cada qual estritamente vinculada às atividades sócio-comunicativas:

Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial entre o gênero do discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário* (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2000, p. 281 – grifos do autor).

Dessa maneira, os gêneros primários seriam aqueles relativos à comunicação verbal (oral e/ou escrita) mais cotidiana, simplória, espontânea, tais como uma conversação, um bilhete simples, etc. Já gêneros secundários seriam aqueles produzidos por uma comunidade letrada mais refinada culturalmente, cujas práticas sócio-comunicativas variadas determinam esses referidos gêneros do discurso

secundários: exemplos deles seriam um contrato, uma peça teatral, um romance, etc.

## 1.2. Gêneros textuais/discursivos, tipos/sequências textuais e domínio discursivo na visão de Marcuschi

Concordando com os pressupostos adotados por Bakhtin, no tocante às atividades sociais humanas regidas pela língua(gem), Marcuschi (2008) assegura que

**é impossível** não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda manifestação verbal se dá **sempre** por meio de textos realizados em algum gênero (MARCUSCHI, 2008, p. 154 – grifos nossos).

Marcuschi (2010) afirma que os gêneros textuais/discursivos têm um caráter sócio-discursivo e são formas de ação social na esfera comunicativa da atividade humana. Eles não são estanques, pois surgem e adequam-se às necessidades socioculturais vigentes.

O mencionado autor ainda afirma que

os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se **funcionalmente** nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus **usos e condicionamentos sócio-pragmáticos** caracterizados como práticas sócio-discursivas (MARCUSCHI, 2010, p. 20 – grifos nossos).

Marcuschi (2010) assevera que, apesar dessa dificuldade de caracterização formal dos gêneros, não se deve desprezar as formas dos mesmos, salientando que “em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções” (Marcuschi, 2010, p. 22). Ainda abordando os aspectos sócio-discursivos (funcionalidade) dos gêneros, Marcuschi (2010) considera o gênero como uma “ação social” e afirma que “não se deve centrar-se na substância nem na

forma do discurso, mas na ação em que ele aparece para realizar-se” (p. 34, grifo do autor), ou seja, nos seus aspectos sócio-interacionais, na sua aplicação efetiva em uma determinada situação real de comunicação verbal. Ainda a respeito da funcionalidade dos gêneros textuais/discursivos, Marcuschi (2010) afirma que “os gêneros são geralmente determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado, sendo assim uma questão de uso e não de forma” (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

Portanto, como aponta Marcuschi (2008),

cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

Como vemos, na determinação da forma e da fôrma dos gêneros textuais/discursivos o que avulta é a função, haja vista que é o propósito do texto que moldará o estilo e a composição do gênero. É o que percebemos, por exemplo, quando Marcuschi (2008) fala do conceito de *intergenericidade*<sup>2</sup> ao trazer para ilustrar o conceito uma publicidade com formato de bula de remédio e um artigo de opinião com formato de poema. Em ambos os casos, não é a forma, a composição e/ou o estilo que determina os gêneros de texto (bula de remédio – *informações sobre composição, dosagem, posologia, etc.* – e poema – *rimas, versos, estrofes, etc.*), mas a sua função (publicidade – *convencer, atrair à compra de algo* – e artigo de opinião – *a persuadir, aderir ao ponto de vista, respectivamente*), ou seja, temos o formato de um gênero textual, porém com a finalidade de outro: bula de um medicamento desempenhando a função de uma peça publicitária e um poema exercendo a função sócio-comunicativa de um artigo opinativo.

Dessa forma, os gêneros estabilizam as atividades comunicativas do nosso dia-a-dia, embora não sejam uma materialização textual inflexível, mas sim entidades sócio-discursivas bastante dinâmicas, segundo o autor. Provavelmente, por conta dessa maleabilidade é que os gêneros sejam de difícil definição formal,

---

<sup>2</sup> Marcuschi (2008, p. 165) usa o termo *intergenericidade* para designar esse caráter de mescla, de amálgama, de hibridização de gêneros textuais, em que, um determinado gênero, com seu formato original, assume a função de outro gênero.

pois não se caracterizam por particularidades linguísticas e, sim, cognitivas e institucionais. Marcuschi (2008) também afirma que tais gêneros textuais/discursivos são suscetíveis a mudanças e adaptações conforme a necessidade de uso dos falantes:

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Dessa forma, são inúmeros os gêneros textuais/discursivos que circulam na nossa sociedade, quase incontáveis, já que são produtos do cotidiano dessa mesma sociedade, como nos sinaliza o próprio Marcuschi (2008):

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

Com todas essas caracterizações acerca dos gêneros textuais/discursivos, Marcuschi (2008) nos mostra um conceito para os gêneros, haja vista, como o próprio autor afirma, eles, por serem amplamente dinâmicos (a redundância se fez necessária), são de difícil definição. Assim,

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Já no tocante aos tipos/seqüências textuais, Marcuschi (2010) afirma que estes são limitados quanto ao seu número e não partem de experiências sociais, estando mais ligados à forma. São cerca de meia dúzia de tipos/seqüências textuais: a narração, a descrição, a exposição, a argumentação, a injunção. Contudo,



Bronckart (apud Machado, 2005, p. 246) nos aponta uma sequência a mais, que seria a dialogal, e renomeia a expositiva, denominando-a “explicativa”. Para esse autor, a sequência explicativa seria a que Marcuschi (2010) denomina de expositiva e a dialogal sugere-nos ser mais ligada à oralidade e aos gêneros textuais/discursivos que são fronteiriços entre o oral e o escrito, como uma conversa pelo *WhatsApp*, por exemplo. A tabela abaixo, reproduzida de Machado, 2005, pp. 246-247, nos sinaliza mais claramente essa afirmação. Vejamos:

SEQUÊNCIAS	REPRESENTAÇÕES DOS EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário <i>ver em pormenor</i> elementos de um objeto de discurso, conforme a <i>orientação dada a seu olhar</i> pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário <i>compreender</i> um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/avaliação
Argumentativa	Converter o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - premissas - suporte argumentativo - contra-argumentação - conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - situação inicial - complicação - ações desencadeadas - resolução - situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certo modo ou em determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Tabela 1: reformulada por Bronckart (1996a) e reproduzida de Machado (2005, pp. 246-247)

No que respeita a tabela acima, percebemos que Bronckart (apud Machado, 2005, p. 246-247) não apenas nomeia os tipos/sequências textuais, mas os caracteriza pelas “representações dos efeitos pretendidos” que são tencionados

pelos autores em relação aos destinatários dos textos, inclusive deixando bem próximos os tipos/seqüências explicativas (expositivas) e argumentativas. Entretanto, Bronckart (apud Machado, 2005, p. 246) não se debruça mais didaticamente sobre a distinção do que seriam os gêneros textuais/discursivos e os tipos/seqüências textuais. No aprofundamento de suas discussões sobre os gêneros, Marcuschi (2010) ressalta a relevância da distinção entre o conceito de gênero e o conceito de tipo/seqüência *textual*.

Consoante o teórico,

Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição [...]. Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2010, p. 23 – grifos do autor).

Portanto, um tipo/seqüência textual é caracterizado por traços que formam uma seqüência e não um texto, um gênero, e quando o classificamos estamos nomeando um predomínio de uma espécie de tipo/seqüência, na qual outras tipos/seqüências textuais igualmente podem aparecer.

Dessa maneira, os gêneros textuais/discursivos caracterizam-se como “entidades comunicativas” fundadas “em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos), enquanto os tipos/seqüências textuais fundam-se em critérios internos (linguísticos e formais)” (MARCUSCHI, 2010, p. 36).

A partir das definições expostas anteriormente, Marcuschi (2010), esclarecendo a base distintiva das mencionadas definições, afirma ser a distinção

muito mais operacional do que formal. Assim, para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *seqüências linguísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual* predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade* (MARCUSCHI, 2010, p. 25 – grifos do autor).

Contudo, essa “divisão” didática acima aludida é ponderada por Marcuschi (2008), que faz a seguinte afirmação acerca dessa diferenciação conceitual:

não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Koch (2002), mencionando os gêneros e as tipos/sequências textuais, assegura que imana da competência linguística dos falantes uma intuição para reconhecer e diferenciar tais unidades de linguagem:

Essa competência leva ainda à diferenciação de determinados gêneros de textos, como saber se se está perante uma anedota, um poema, um enigma, uma explicação, uma conversa telefônica etc. Há o conhecimento, pelo menos intuitivo, de estratégias de construção e interpretação de um texto. A competência textual de um falante permite-lhe, ainda, averiguar se em um texto predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo. Não se torna difícil, na maior parte dos casos, distinguir um horóscopo de uma anedota ou carta familiar, bem como, por outro lado, um texto real de um texto fabricado, um texto de opinião de um texto predominantemente informativo e assim por diante (KOCH, 2002, p. 53).

Dessa forma, vemos que a competência sócio-comunicativa do falante/ouvinte ou do produtor/leitor do(s) texto(s) é que o conduz à distinção dos gêneros e, conseqüentemente, a sua competência textual permite-lhe saber quais tipo/sequência predominam em um texto para classificar sua espécie. Há, então, uma “capacidade metatextual” que provém do contato cotidiano do sujeito com os gêneros textuais/discursivos. Obviamente, os falantes/ouvintes ou os produtores/leitores do(s) texto(s) da língua têm a todo instante contato com algum gênero textual/discursivo, seja ele verbal ou não verbal, oral ou escrito.

Portanto, entendemos que, tendo este contato, todos eles desenvolvem certa capacidade de diferenciação entre um texto (gênero) e algumas características próprias (tipos/sequências) desse referido texto. Essas características próprias – entre elas, o veículo da comunicação (portador do gênero), a linguagem utilizada etc. – é que vão levar o falante/ouvinte ou o produtor/leitor, ao encontrar-se com diferentes textos, a saber que não se tratam de textos do mesmo gênero, mesmo que talvez ele não saiba ainda a definição do que é um gênero textual/discursivo.

Sintetizando essa distinção teórica, Marcuschi (2008) retoma a ideia de que os gêneros textuais/discursivos distinguem-se pela função e não pela forma e que os tipos/sequências textuais distinguem-se pelos critérios estritamente linguísticos e afirma:

As distinções entre um **gênero** e outro não são predominantemente linguísticas e sim **funcionais**. Já os critérios para distinguir os **tipos textuais** seriam **linguísticos** e **estruturais**, de modo que os gêneros são designações **sociorretóricas** e os tipos são designações **teóricas** (MARCUSCHI, 2008, p. 159 – grifos nossos em negrito e do autor em verde).

Com todas essas caracterizações acerca dos tipos/sequências textuais em contraposição aos gêneros textuais/discursivos, Marcuschi (2008) nos mostra um conceito para os tipos/sequências textuais, haja vista, conforme salientado anteriormente, o próprio autor considerar a dinamicidade e abrangência do termo e, conseqüentemente, sua complexa definição. Assim, o linguista afirma que

**Tipo textual** designa uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*. O conjunto de categorias para designar os *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo* (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155 – grifos do autor em itálico e em verde).

Outra conceituação importante para o estudo, principalmente em relação ao estudo dos gêneros textuais/discursivos, é a de *domínio discursivo*. Segundo Marcuschi (2008),

**Domínio discursivo** constitui muito mais uma "esfera da atividade humana" no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são

próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder (MARCUSCHI, 2008, p. 155 – grifos do autor em itálico e em verde).

Nesse sentido, poderíamos falar em domínios discursivos como sendo grandes agrupamentos, esferas, áreas das atividades sociais humanas via língua(gem), institucionalmente instauradas, em que os gêneros textuais/discursivos se originam e circulam em formas de textos, tanto orais quanto escritos. Assim, fala-se em domínio discursivo político, partidário, religioso, jurídico, acadêmico, escolar, entre outros.

Relacionando o trabalho com os mais diversos gêneros e o ensino de língua materna, Marcuschi (2010) afirma que

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do *funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para produção como para a compreensão*. Em certo sentido, é esta ideia básica que se acha no centro dos PCN [...], quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros (MARCUSCHI, 2010, p. 34-35 – grifos nossos).

Assim sendo, o autor assevera que, na área de ensino de língua, “o trabalho com gêneros textuais/discursivos é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos **autênticos** no dia-a-dia” (Marcuschi, 2010, p. 37 – grifo nosso), haja vista que os mesmos são um instrumento importante para agirmos em situações de linguagem e ensino, potencializando, assim, a ação do falante/ouvinte ou do produtor/leitor e, conseqüentemente, a ação do educador e do educando no âmbito escolar.

Contudo, Marcuschi (2008, pp. 206-211) aponta para um detalhe dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na abordagem dos gêneros textuais/discursivos, qual seja o de não esclarecer detalhadamente quais gêneros deveriam ser trabalhados em sala de aula mais adequadamente. O autor ainda afirma que, se esses referidos gêneros são trabalhados, o são de forma receptiva (apenas leitura passiva) ou com mero objetivo de produzir um texto sem maior funcionalidade sócio-comunicativa.

Em outra passagem, Marcuschi (2008, pp. 206-211) aponta outras peculiaridades presentes nos PCN, quais sejam a de: i) ensinar a trilogia clássica – a narração, a descrição e a exposição; ii) aliar esse ensino da trilogia clássica à argumentação, à conversação e à abordagem de alguns gêneros mais formais; e iii) não diferenciar tipo/sequência de gênero textual/discursivo. Vejamos:

Às vezes se trata de tipos de texto ou sequências discursivas [...] tais como: *narrativa, descrição, exposição, argumentação e conversação*. Em outros casos, trata-se de gêneros textuais [...]: entrevista, debate, palestra, conto, novela, artigo, reportagem etc. Não se faz uma distinção sistemática entre *tipos* (enquanto construtos teóricos) e *gêneros* (enquanto formas textuais empiricamente realizadas e sempre heterogêneas) (MARCUSCHI, 2008, p. 209 – grifos do autor).

Dessa maneira, segundo o autor, o trabalho com os gêneros textuais/discursivos na abordagem dos PCN mostra-se sem sistematicidade, abarca pouquíssimos gêneros (sem negar a existência de infinitos deles) e não explica pormenorizadamente como abordar os gêneros orais e escritos no contínuo do menos para o mais formal nas duas modalidades de realização dos gêneros, isto é, a fala e a escrita. Tal fato, segundo Marcuschi (2008), reflete diretamente na elaboração dos livros didáticos utilizados em sala de aula e também na prática docente em nossas escolas.

Assim, práticas de produção de textos mais sistemáticas, eficazes, com objetivos claros e funcionais devem cada vez mais ser empreendidas nas escolas, para que haja uma produção textual cada vez mais elaborada, coletiva e funcional no que respeita à circulação dos textos produzidos por nossos alunos/as. Um modelo adequado seria o trabalho mais claro, criterioso e, principalmente, bem ancorado teoricamente, com o ensino dos gêneros orais e escritos no ambiente educacional. É disso que passaremos a tratar no próximo tópico.

### **1.3. Gênero textual “redação/dissertação escolar” e o tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a: discutindo as diferenças**

Ainda em relação aos gêneros textuais/discursivos, especialmente sobre a questão de a redação/dissertação escolar ser ou não um gênero de texto, Souza (2003) afirma que, dentre os gêneros a serem ensinados pela instituição escola, estão aqueles concebidos como gêneros textuais secundários, que são de cunho didático-pedagógico. Assim, a redação/dissertação escolar é um gênero secundário, pois foi criado pelas práticas sócio-discursivas escolares e funciona, quase que somente, para aperfeiçoar a competência linguístico-textual dos alunos/as. Acerca disso, Souza (2003, p. 163) ainda completa: “as instâncias comunicativas privadas e públicas levam a Escola a produzir gêneros textuais/discursivos secundários, que capacitem o sujeito a atuar nas diferentes esferas públicas”.

Tais gêneros são denominados gêneros escolares e/ou escolarizados e, de acordo com Souza (2003), servem de apoio às atividades desenvolvidas na escola, especialmente àquelas relacionadas à escrita de textos, cuja função primordial seria a de desenvolver, e até mesmo aferir, a capacidade comunicativa dos alunos/as. Nesse contexto, “a *dissertação* se impõe como um gênero textual pertencente ao domínio discursivo escolar” (Souza, 2003, p. 163 – grifos da autora). Ou seja: dentre os inúmeros domínios discursivos que determinam e caracterizam os gêneros textuais/discursivos diversos, o domínio discursivo escolar avulta-se como o que determina e caracteriza a redação/dissertação escolar enquanto gênero de texto, e não como um tipo/sequência textual<sup>3</sup>. Koch (2002), tratando dos gêneros escolares, complementa afirmando que a dissertação “seria o protótipo por excelência desse tipo de gênero, visto que é **feito para escrita, para o ensino da escrita** para toda a escolaridade e **não existe, evidentemente, fora da escola**” (KOCH, 2002, p. 59 – grifos nossos).

Porém, como afirma Souza (2003), a produção da redação/dissertação escolar em salas de aula de língua portuguesa “permite que os aspectos **linguísticos e textuais** desse gênero possam ser observados e ressaltados como peculiaridades de sua **sequência linguística argumentativa**” (p. 164 – grifos nossos). Ora, se “os aspectos linguísticos e textuais” se fazem presentes inseridos em uma “sequência linguística argumentativa”, temos, portanto, a redação/dissertação escolar como um gênero textual portador de uma sequência

---

<sup>3</sup> Mais adiante, veremos que Costa Val (2016) pondera a afirmação de que a redação/dissertação escolar seja exclusiva do domínio discursivo escolar.

linguística argumentativa, fato que, consoante Souza (2003, p. 163 – grifos da autora) “corroborava nosso ponto de vista no que diz respeito à *dissertação escolar* ser um gênero textual”, haja vista que os tipos/seqüências integram os gêneros, e não os próprios tipos/seqüências textuais.

Esse “status” de gênero textual dado à redação/dissertação escolar se dá, conforme Souza (2003), pela superação e pela ampliação da esfera comunicativa dessa espécie de texto, pois a redação/dissertação escolar conseguiu “vencer” os muros escolares e se consolidar como um gênero efetivo nas práticas sociais vigentes, apesar de sua vinculação mais estreita ao domínio discursivo escolar. Quase todos os exames vestibulares do país e alguns concursos públicos em que se pretende aferir a competência linguística do candidato no que tange à produção escrita se valem da redação/dissertação escolar como instrumento de avaliação. Assim, esse gênero textual, como asseverado acima, ganha uma posição de destaque, uma vez que seu uso como prática/ação linguística socialmente situada cada vez mais se consolida<sup>4</sup>.

Nas palavras de Souza (2003),

A dissertação tenciona capacitar o aluno a discorrer sobre determinado assunto, seguindo um raciocínio lógico, articulando ideias e aplicando seus conhecimentos da convenção gramatical, adquiridos durante a sua vida escolar. Pretende, também, instigar o aluno a externar seu ponto de vista, demonstrando senso crítico, por meio de uma argumentação objetiva e consistente. Em suma, a Escola, ao ensinar *dissertação*, tem por meta investir o aluno dos recursos linguísticos e discursivos necessários para que ele saiba articular suas práticas discursivas ao exercício pleno da cidadania (SOUZA, 2003, p. 164 – grifos da autora).

Nesse sentido, como se pode depreender da citação supra, a produção da redação/dissertação escolar serve, em grande monta, para que os discentes ponham à mostra na superfície desse referido texto um ponto de vista articulado por meio da exposição de ideias, conceitos etc. que foram adquiridos durante sua vida

---

<sup>4</sup> Vale lembrar da oficialização da redação (“texto dissertativo-argumentativo”) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como principal “mensuração” da qualidade de escrita dos alunos/as advindos da educação básica para um futuro e provável ingresso no ensino superior.



escolar, além de igualmente pôr em prática os conhecimentos linguísticos adquiridos na escola<sup>5</sup>.

Comungando do mesmo pensamento acerca da redação/dissertação escolar enquanto gênero textual, Costa Val (2016) também concebe – com algumas restrições que veremos adiante – a redação/dissertação escolar (a autora simplifica a nomenclatura, usando o termo “redação escolar”) como um gênero de texto. Vejamos:

A natureza sócio-histórica dos gêneros e sua função tipificadora das práticas de linguagem, nas diversas esferas da atividade humana, possibilitam o surgimento de padrões textuais que servem à organização e ao funcionamento de diferentes instituições. A instituição social *escola* produz gêneros que organizam e controlam seu funcionamento administrativo e pedagógico, como o registro de matrícula dos alunos, o histórico escolar, o diário de classe, a lista de presença, o boletim. Há ainda gêneros constitutivos das ações de linguagem que integram o processo de ensino-aprendizagem, como o dever de casa, o exercício, o questionário, a ficha, o resumo, a pesquisa, a prova e **a redação**, entre outros. Todos eles definem padrões para ações recorrentes no funcionamento cotidiano da escola [...] Nesse sentido, **não se pode duvidar que a redação escolar é um gênero** (COSTA VAL, 2016, p. 69 – grifos nossos em negrito e da autora em itálico).

Partilhando da ideia de que o domínio discursivo da esfera escolar condiciona a estrutura organizacional e o funcionamento das instituições sociais, dentre estas a instituição escola, Souza (2003), afirma que

no que concerne ao aspecto didático, são produzidos gêneros escolares que fazem parte do dia-a-dia da instituição; eles são responsáveis pelo desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas e dão dinamicidade à escola (SOUZA, 2003, p. 163).

Sob esse prisma, fica claro que a redação/dissertação escolar constitui-se como um gênero de texto, haja vista que há uma esfera/domínio discursivo onde ela circula, há uma função social do texto: há produtores (alunos), há leitores (professores) e há o ENEM, que atualmente se constitui como quase a única forma de ingresso nas universidades e exige a escrita desse gênero textual em seu

<sup>5</sup> Essa visão de se externar tais conhecimentos através da redação/dissertação escolar é apregoadada pelo ENEM, inclusive no texto da proposta da prova de redação desse referido exame nacional.

domínio discursivo, que é o das instituições escolares. No entanto, segundo Costa Val (2016), quando se produz a “redação clássica”, extingue-se a comunicação efetiva, pois “não se veem interlocutores empenhados em dizer alguma coisa ou em compreender a palavra do outro [...]. Apaga-se a dimensão discursiva do texto produzido” (COSTA VAL, 2016, p. 69).

Destarte, conforme Costa Val (2016), vêm à tona as práticas tradicionais de produção textual que só enfatizam os elementos formais, estruturais dos gêneros, sem dar-lhes a tão esperada funcionalidade, isto é, a prática da redação escolar prioriza aspectos que destituem o aluno-produtor de sua capacidade discursiva de enunciar enquanto sujeito da língua(gem) a um outro interlocutor (ou outros, centenas ou milhares, quem sabe), destituindo-o igualmente da competência de produzir outros gêneros textuais/discursivos semelhantes ou mesmo completamente diferentes dos que lhe são solicitados na esfera escolar. Por essa razão, “a redação escolar é um gênero que só funciona **na** escola, **para** cumprir objetivos pedagógicos em geral unilaterais: **o professor manda, e o aluno escreve por obrigação**” (COSTA VAL, 2016, p. 70 – grifos nossos).

Na realidade, o que a escola faz em suas práticas didático-pedagógicas, segundo Costa Val (2016), é ensinar os tipos/sequências textuais, com seus respectivos caracteres linguísticos (tipos de verbos, locuções adverbiais e advérbios, estruturas sintáticas tipicamente peculiares etc.) e enunciativos de sua tessitura textual (narrar, expor, ordenar etc.). Por essa razão, Costa Val (2016) considera a redação/dissertação escolar como um gênero textual, porém com restrições em relação a sua capacidade comunicativa e voz autoral, tão peculiares à grande maioria dos gêneros:

**A redação escolar não propicia ao aluno desenvolver-se como sujeito autor**, capaz de realizar a escolha do gênero adequado às circunstâncias da interlocução e adaptar seu querer-dizer às exigências desse gênero, sem renunciar à sua individualidade e à sua subjetividade (COSTA VAL, 2016, p. 71 – grifos nossos).

Costa Val (2016), acerca do ensino dos tipos/sequências textuais clássicos e/ou tradicionais por parte da escola, isto é a narração, a descrição e a dissertação (expositiva/argumentativa), afirma que estes tipos/sequências textuais “não são

textos empíricos que circulam publicamente no espaço social” (p. 70). São, pelo contrário, construtos teóricos de que se valem os diversos gêneros textuais/discursivos em sua constituição linguística, podendo, inclusive, haver amálgama de tais tipos/sequências textuais e/ou construtos teóricos, conforme nos ressalta Marcuschi (2010).

Dessa maneira, o tradicionalismo no ensino de língua materna concebe a redação/dissertação escolar como um texto ensinado *na* escola e unicamente *para* escola. Esse fato é tão evidente que Souza (2003) assevera abertamente que a redação/dissertação escolar restringe sua recepção “ao contexto da sala de aula ou da própria instituição [da escola]” (Souza, 2003, p. 164). A autora completa assegurando que, para a real efetivação da redação/dissertação escolar como gênero textual, deve ser “atenuada a sua **artificialidade**” (p. 164 – grifo nosso), ou seja, deve-se suprimir o caráter meramente avaliativo da redação/dissertação escolar e mudar o foco de sua produção do conceito de *construto teórico* (tipo/sequência textual) para *construção empírica* (gênero textual), ou seja, há de se abolir o ensino da redação/dissertação escolar como tipo/sequência textual e instituir seu ensino enquanto gênero de texto (SOUZA, 2003).

Essa artificialidade parece-nos determinada pelo contexto de produção do gênero redação/dissertação escolar, uma vez que o aluno-produtor considera apenas a esfera escolar como local de circulação efetiva de seu texto. E ainda mais grave: com apenas um leitor – o professor. Por essa razão, Souza (2003) nos alerta para a problemática na abordagem artificializada no contexto de produção da redação/dissertação no meio escolar: “há de se ressaltar a sala de aula como o local específico da produção [da dissertação escolar]” (p. 169). Com relação ao leitor da redação/dissertação escolar (o professor), a autora completa: “o receptor é um indivíduo com formação acadêmica voltada para o ensino de língua materna, empregado daquela instituição”. Dessa forma, Souza (2003) chega à seguinte conclusão sobre o contexto de produção da redação/dissertação escolar: “sem dúvida, a análise do **contexto físico** se constitui num forte auxiliar na caracterização da dissertação [escolar]” (Souza, 2003, p. 169 – grifos nossos). Na defesa pela extinção desse caráter artificializado do contexto de produção da redação/dissertação escolar em sala de aula, a autora nos revela que, na produção desses textos, devem ser abordados

aspectos pertinentes a esse gênero textual sem considerá-lo **artificial**, mas aceitando-o e situando-o como um gênero escolarizado com objetivos pedagógicos e propósito comunicativo inerente, tal qual qualquer outro gênero (SOUZA, 2003, p. 183 – grifos nossos).

Nesse sentido, ancorados em uma proposta interacionista, enunciativa e dialógica de produção de textos na escola, devemos oferecer condições de produção com propósitos comunicativos claros, objetivos, funcionais, interessantes e bem-articulados com um intuito precípuo de darmos um caráter mais real ao contexto de produção da redação/dissertação escolar enquanto gênero de texto de maneira efetiva, dando-lhe um locutor ativo e leitores agentes, que deem funcionamento social aos textos ora produzidos em sala de aula.

Contudo, o contrário acontece, isto é, a redação/dissertação escolar é vista, na maioria dos casos, como uma mera atividade avaliativa, arraigada de tradicionalismo gramatical, que é, muitas vezes, solicitada pelos professores para aferir a qualidade, o nível de escrita dos alunos/as ou mesmo como um exercício para ocupar o tempo dos discentes. Tal postura se dá no trabalho da redação/dissertação escolar – a famosa “redação” – numa perspectiva de escrita como *produto* e não como *processo* (Cf. Reinaldo, 2005). Na perspectiva da escrita como produto, solicita-se dos alunos/as a escrita de um texto como cumprimento de uma atividade/tarefa escolar, sem maior funcionalidade social efetiva e sem o aluno/a poder ser o sujeito-autor de seu próprio texto.

Geraldi (2012) arremata de forma lapidar a ideia da existência dessa referida artificialidade no contexto de produção da redação/dissertação escolar que inibe a presença do aluno-autor: “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola” (Geraldi, 2012, p. 128). Assim, surge o que Miranda (1995) denominou de *imagens recíprocas*. Segundo a autora, devido às imagens recíprocas, os textos escolares têm tradicionalmente um destinatário, que é a própria instituição escola. Tal fato gera problemas, pois afasta a língua escrita de seu uso efetivamente sociocultural e constitui a chamada “artificialidade da função comunicativa”, uma vez que o autor do texto (o aluno), “inconsciente e intuitivamente, se orienta por um *jogo de imagens*” (Miranda, 1995,

p. 26 – grifos nossos). Imagens estas que, de acordo com Miranda (1995), são concebidas com relação à pessoa do professor. Sendo assim, os sujeitos produtores dos textos no âmbito escolar, isto é, os alunos, desenvolvem certas estratégias textuais que modificam a configuração linguística e também discursiva dos textos, por terem em mente um pressuposto de que os mencionados textos são direcionados apenas para a instituição escola ou, mais especificamente, para o professor.

Urge, portanto, repensar-se essa ótica simplista e mudar o foco desse direcionamento das redações/dissertações escolares a um único destinatário, que é o professor. Envolto em uma perspectiva sociointeracionista, os professores poderiam, num primeiro momento, constituírem-se como a primeira instância para essa relação dialógica com as produções escritas de seus alunos/as, desenvolvendo atividades linguísticas e epilinguísticas que fomentassem o amadurecimento da competência comunicativa dos discentes, por meio de um contexto de produção que propiciasse mais funcionalidade à produção da redação/dissertação escolar em sala de aula. Entre as atividades linguísticas a serem desenvolvidas pelo professor nessa primeira instância estaria o estudo sistemático do tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a. Refletindo acerca desse tipo/sequência textual, Garcez (2016) afirma que “a *dissertação*<sup>6</sup> pode tender à simples *exposição* de ideias, de informações, de definições e de conceitos” (p. 46 – grifos da autora). Contudo, essa mesma teórica nos mostra outro faceta do tipo/sequência textual dissertativo:

O tipo dissertativo pode tender também à *argumentação* (tipo dissertativo-argumentativo) quando as ideias são organizadas no sentido de persuadir o leitor, de convencê-lo. Os enunciados (argumentos) atribuem qualidades e informações em relação ao objeto ou fenômeno de que se fala para reforçar uma posição, um ponto de vista. Os argumentos podem ser exemplos, qualidades, depoimentos, citações, fatos, evidências, pequenas narrativas, dados estatísticos, entre outros recursos de convencimento (GARCEZ, 2016, p. 46 – grifos da autora).

---

<sup>6</sup> A autora nomeia apenas de “dissertação” o que aqui denominamos “redação/dissertação escolar”. Tal fato se dá, assim pensamos, pela falta de um nomenclatura mais institucionalizada socialmente para esse gênero de texto.

Pela citação acima, evidenciamos que o tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo é aquele em que as informações (informatividade<sup>7</sup>) dispostas na superfície textual, as quais são de ordem vária (exemplos, qualidades, depoimentos, citações, fatos, evidências, pequenas narrativas, dados estatísticos), servem para reforçar a tese defendida pelo autor do texto, isto é, seu ponto de vista a respeito de uma dada temática (ex)posta em questão.

Conceituando o ato de dissertar, Xavier (2014) afirma que essa

É uma atividade de uso da linguagem oral ou escrita pela qual alguém **expõe** um problema, discute um tema, debate um assunto, tecendo comentários **opinativos** baseados em sua própria interpretação de fatos, dados e informações com o propósito de marcar uma posição e **defender um determinado ponto de vista** (XAVIER, 2014, p. 14 – grifos nossos).

Ora, se em uma determinada produção textual expomos problemas, debatemos assuntos, opinamos, defendemos posições, teremos um texto em cuja “malha” textual predominará uma sequência linguística dissertativo-argumentativa; em outras palavras, teremos um tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a. Xavier (2014) ainda nos aponta o que seria o texto dissertativo: “é o tipo de texto que permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e **conceitos gerais**, a fim de construir **argumentos em favor de uma determinada tese**” (p. 14 – grifos nossos). Ora, a análise, interpretação etc. dos “conceitos gerais” estariam no plano textual da *exposição* e a construção dos “argumentos em favor de uma determinada tese” estariam no plano textual da *argumentação*.

Nesse sentido, podemos falar, segundo Xavier (2014), em *dissertação argumentativa*, que, para o autor,

Trata-se de um *gênero textual* específico que circula em várias instituições sociais, entre elas a escola e a universidade, cujas características formais e funcionais permitem ao seu usuário demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais. Através de uma dissertação argumentativa, **o autor procura convencer seu leitor a adotar uma posição** (filosófica, política ou ideológica), **mudar um comportamento** (estético, ético ou moral) **ou a aceitar um princípio científico ou**

---

<sup>7</sup> Segundo Costa Val (2006, p. 14), a informatividade diz respeito à quantidade de informações presentes em um dado texto, ou até mesmo à expectativa que o produtor e/ou leitor desse texto têm em relação a essa referida quantidade de informações.

**não como universal** (XAVIER, 2014, p. 15 – grifos do autor em itálico; e nossos em negrito).

Então, conforme percebemos pela citação supra, no gênero textual dissertação escolar (redação escolar<sup>8</sup>, dissertação argumentativa<sup>9</sup>) há a prevalência de uma sequência linguística que prima pelo tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a. Ainda de acordo com Xavier (2014, p. 68), há, na redação/dissertação escolar, uma série de “conectores que operam argumentativamente no interior da unidade textual”. Segundo esse autor,

As orações, períodos ou porções textuais maiores são encadeados basicamente por operadores (conjunções, advérbios e expressões de ligação) que estabelecem vários tipos de relações argumentativas. A esses elementos de articulação que carregam em si uma determinada orientação retórica chamamos de **OPERADORES ARGUMENTATIVOS** (XAVIER, 2014, p. 68 – grifos do autor).

Assim, na redação/dissertação escolar esses itens linguísticos tem a função precípua de facilitar, sinalizar linguístico-semanticamente a interpretação das ideias (argumentos e exposições) utilizadas pelo produtor/a textual. Xavier (2014, pp. 68-72) divide esses referidos operadores argumentativos em sete grupos: junção, oposição (adversativa e concessiva), causa, condição, comparação, finalidade e conclusão. O autor nos alerta, ainda, para a existência de outros operadores/marcadores argumentativos por ele não listados, mas que podem, igualmente, exercer um importante papel na construção da argumentação na redação/dissertação escolar, denotando o que nesse nosso estudo denominamos de identidade autoral.

Partilhando dessa ideia, Pacheco (1988) nos aponta que o ato de dissertar está relacionado à discussão, à argumentação, à reflexão, à defesa de pontos de vista, etc. Especificamente tratando do “texto dissertativo”, Pacheco (1988) assegura que “o texto dissertativo é aquele que expressa uma tese (o que se quer provar), *um ponto de vista* sobre determinado assunto, apoiado em dados, fatos, argumentos” (p. 2 – grifos do autor). Ou seja, o tipo/sequência textual dissertativo/a apresenta dois

---

<sup>8</sup> Costa Val (2016) vale-se desse termo.

<sup>9</sup> Xavier (2014) utiliza essa nomenclatura.

vieses: um de cunho *expositivo* e outro de cunho *argumentativo*. Portanto, podemos falar de uma *tipologia textual dissertativo-argumentativa*, isto é, de um *tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a*.

Coroa (2016) nos descreve pormenorizadamente a distinção entre tipo/sequência textual argumentativo/a, tipo/sequência textual expositivo/a e tipo/sequência textual dissertativo/a. Conforme a autora, a distinção entre tipo/sequência textual expositivo/a e argumentativo/a é mais nítida no uso do nome “dissertativo” para se referir a textos que tragam, tanto separada quanto conjuntamente, sequências expositivas e argumentativas:

Nas práticas escolares é mais comum vermos o tipo dissertativo abranger tanto características do tipo expositivo quanto do argumentativo. No entanto, o rótulo *dissertativo* implica o apagamento dessa distinção. Ou seja, ao nomear um texto apenas como dissertativo, fazemos, aparentemente, o movimento de eximi-lo do forte poder da argumentação. Por outro lado, ao nomeá-lo como *dissertativo-argumentativo*, **as relações argumentativas são reconhecidas e devem ser explicitadas** (COROA, 2016, p. 59 – grifos da autora em itálico; e nossos em negrito).

Assim, Coroa (2016) reconhece que as sequências argumentativas são indispensáveis aos textos de caráter dissertativo. Entretanto, a autora também reconhece que há textos dissertativos que tendem mais à exposição e outros mais à argumentação, o que caracterizaria, respectivamente, a existência de um *texto dissertativo-expositivo* e de um *texto dissertativo-argumentativo*, fato que implicaria no surgimento do *tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a*, o qual seria uma simbiose de ambos os tipos/sequências textuais ora aludidos. Assim, segundo Coroa (2016), o tipo textual dissertativo-argumentativo teria como principal característica

convencer o leitor sobre uma tese, por meio de fortes articulações lógicas entre os significados (**tipo argumentativo**), ou de admitir apenas uma exposição de ideias e conceitos, sem necessidade de um forte convencimento (**tipo expositivo**). (COROA, 2016, p. 59 – grifos nossos).

Portanto, conforme vimos pelas ideias de Garcez (2016), Xavier (2014), Pacheco (1988) e Coroa (2016), a questão da argumentação, juntamente com a



exposição, é crucial na tessitura do tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo/a. Destarte, esse estudo sistemático das sequências linguísticas presentes na tessitura do tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo, aliado, como já referido linhas acima, a atividades epilinguísticas que propiciassem, sociointeracionista e funcionalmente, o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes, seria de grande valia nas atividades de produção textual em sala de aula, desde que anulemos, em certa medida, a artificialidade no contexto/condições de produção desses textos, proporcionando-lhes, assim, mais identidade autoral.

Dessa maneira, um estudo que priorize o apagamento dessa provável artificialidade presente no contexto/condições de produção do gênero redação/dissertação escolar, mencionada anteriormente por Souza (2003), Geraldi (2012) e Costa Val (2016), faz-se necessário, uma vez que devemos propiciar atividades interativas de escrita para nossos alunos/as voltadas para o mundo grafocêntrico e midiático em que vivemos hoje, haja vista que os textos da atualidade circulam, em grande monta, no meio digital, através das mídias e requerem atividades de interação via língua(gem) muito mais amplas e diversificadas. Esse estudo deve ser pautado na perspectiva interacionista e intermediado por uma sequência didática, relegando assim aspectos artificiais presentes no contexto/condições de produção dos gêneros textuais/discursivos, em especial a redação/dissertação escolar. É sobre isso que versaremos no tópico seguinte.

#### **1.4. A sequência didática e as concepções para produção textual, reescrita e avaliação do texto escrito no âmbito escolar**

Com a finalidade precípua de melhor realizar o processo de ensino-aprendizagem de uma escrita mais autoral e mais funcional do gênero redação/dissertação escolar em sala de aula, apresentamos nossa proposta de intervenção pedagógica a partir de uma sequência didática que, para Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), constitui-se como um conjunto de atividades escolares,

sistematicamente organizadas a partir de um gênero textual/discursivo (oral e/ou escrito). Nas palavras dos próprios autores,

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83 – grifo dos autores).

Segundo Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), esse procedimento conhecido por sequência didática – doravante SD – estrutura-se em algumas partes, quais sejam: a *apresentação da situação*, que “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (p. 84); a *produção inicial*, que se dá quando “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (p. 86); *um bloco de módulos*, a partir dos quais são trabalhados “os *problemas* que aparecem na primeira produção” e onde se dão “aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 87 – grifos dos autores); e a *produção final*, que “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (p. 90). No transcorrer das referidas partes, é realizada uma avaliação da evolução da produtividade do aluno em relação à produção inicial do gênero e a sua produção final e faz-se uma avaliação somativa de caráter qualitativo.

No caso da SD de nossa proposta de intervenção pedagógica, o foco central é a produção da redação/dissertação escolar em sala de aula de forma desartificializada, realizando, assim esperamos, uma atividade de ensino-aprendizagem da escrita na escola, mais instigante, atuante, autoral e funcional, especialmente em relação a um gênero de texto que circula na esfera escolar e que, amiúde, funciona como uma mera atividade solicitada pelos professores para aferir a qualidade, o nível de escrita dos alunos/as ou mesmo como um exercício para ocupar o tempo dos discentes.

Acerca da falta de funcionalidade do gênero redação/dissertação escolar, de acordo com as palavras de Britto (2012), na produção da redação/dissertação escolar,

a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma **situação artificial**, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que **ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo!** (BRITTO, 2012, p. 126 – grifos nossos).

Nesse sentido, a produção textual na escola, especialmente do gênero redação/dissertação escolar, torna-se bastante artificializada e pouco instigante, haja vista que o meio de circulação e leitura do referido gênero fica estritamente restringido ao âmbito escolar e, quiçá, ao professor. Consoante Britto (2012),

Na situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. **O professor, a quem o texto é remetido, será o principal – talvez o único – leitor da redação.** (BRITTO, 2012, p. 120 – grifos nossos).

Assim, a atividade de escrita em sala de aula fica totalmente a cargo dos alunos/as, e estes, na maioria das vezes, não têm contato com a prática da escrita, fato que condiciona, muitas vezes, produções textuais não tão satisfatórias como o esperado, ingenuamente, pelo professor.

Antunes (2003) também reflete acerca desse caráter artificializado da produção da redação/dissertação escolar, o qual incide decisivamente na má qualidade dos textos produzidos em sala de aula:

Possivelmente, a qualidade, por vezes pouco desejável, dos textos escritos por nossos alunos se deva também à falta de oportunidade para que eles planejem e revejam esses textos. A prática das “**redações**” escolares – normalmente realizada num limite escasso de tempo, **frequentemente improvisada e sem objetivos mais amplos que aquele de simplesmente escrever** – leva os alunos a produzir textos de qualquer maneira, sem um

planejamento prévio e, ainda, sem uma diligente revisão em busca da *melhor forma de dizer aquilo que se pretendia comunicar*. (ANTUNES, 2003, p. 59 – grifos nossos em negrito e da autora em itálico).

Dessa maneira, com precárias condições para produção e condicionado a um único ou até mesmo nenhum leitor, o processo/contexto de produção da redação/dissertação escolar artificializa-se, e essa artificialidade nas condições de produção do texto o faz ser mecânico, aleatório, sem funcionalidade, enfim, um texto voltado para própria instituição escolar, sem ter uma efetiva circulação e função social determinada, como um ofício ou uma declaração, por exemplo.

Por esse motivo, Antunes (2003) discorrendo sobre a visão interacionista de escrita nos afirma que:

Escrever sem saber pra quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma **tarefa ineficaz**, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se. Como saber se dissemos de mais ou de menos? Como avaliar se fomos precisos, se fomos relevantes, se dissemos "com a palavra certa" aquilo que tínhamos a dizer? **Sem o outro, do outro lado da linha, não há linguagem**. Pode haver o treinamento mecânico e aleatório de emitir sinais, o que, na verdade, fora de certas situações escolares, ninguém faz. **O outro**, que caracteriza o ato inerentemente social da linguagem, **paradoxalmente, só desaparece nas aulas de português**, que até já se chamaram de aulas de "Comunicação e Expressão" [...] **O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário**; sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito (ANTUNES, 2003, p. 46-47 – grifos nossos).

Portanto, para que a prática da produção de textos em sala de aula se efetive verdadeiramente (no nosso caso da redação/dissertação escolar), devemos oferecer as condições mínimas de produção e dar, obviamente, um objetivo aos textos ora produzidos para que os mesmos adquiram a funcionalidade, a função social que os gêneros textuais/discursivos realizam. Sem tais pré-requisitos, a qualidade dos textos produzidos por nossos alunos deixará a desejar e cada vez mais a formação de bons produtores de textos ficará a mercê de críticas e de péssimas avaliações.

Segundo Britto (2012), sem os pré-requisitos acima aludidos, que fazem emergir a artificialidade no contexto/condições de produção a que nos referimos, surgem uma série de críticas pouco construtivas ao trabalho com a produção de

textos escritos em sala de aula, que vão desde a falta de leitura à condenação injustificada do “perfil” do aluno.

Dentro de um aparente consenso de que a *performance* estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde “o estudante não sabe escrever porque não lê”, até aquelas que se preocupam mais com as causas e as razões do que a condenação pura e simples do estudante (BRITTO, 2012, p. 117 – grifo do autor).

Percebemos, pelas palavras do autor, que há um intuito bastante evidente de amenizar a culpa de uma pedagogia equivocada de se ensinar a produzir textos escritos na escola por meio da falácia fadada do baixo nível de qualidade dos alunos/as, ou seja, jogam-se as causas do fracasso escolar para quem mais sofre com ele: o alunado.

Para evitar tal desculpa, nossa proposta de intervenção pedagógica pautou-se também em marcos teóricos que, necessariamente, abordaram aspectos relativos à produção escrita, à reescrita textual e à avaliação da escrita e da reescrita das produções textuais que coletamos através de nossa SD e em seus prováveis *módulos* (descrita detalhadamente mais à frente no capítulo da metodologia). Vejamos esses aportes teóricos mais detidamente.

No que diz respeito à produção escrita – uma das etapas mais relevantes da nossa proposta de intervenção por meio da SD –, Sercundes (2000) nos mostra que há dois tipos básicos de práticas de produção de textos (escrita) em sala de aula: a produção **sem** e **com** atividade(s) prévia(s). Na produção **sem** atividade prévia, a escrita é concebida como um dom, como uma “técnica” com a qual somos miraculosamente agraciados. Assim, as atividades de escrita não possuem nenhum vínculo com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor em sala de aula, e o aluno é entendido como um indivíduo portador do “dom” mágico de escrever. Essa prática é um fato ainda muito comum nas aulas mais tradicionais de língua portuguesa, nas quais professores com uma formação acadêmica mais precária e arraigada de tradicionalismo solicitam de seus alunos uma produção textual – geralmente a redação/dissertação escolar, gênero textual por nós ora estudado – sem fornecer-lhes sequer condições mínimas para produção do texto.

Já no tocante às atividades de escrita **com** atividade prévia, Sercundes (2000) nos aponta duas linhas metodológicas: a *escrita como consequência* e a *escrita como trabalho*. A linha metodológica que defende a *escrita como consequência*, segundo Sercundes (2000), realiza a produção textual a partir de uma atividade prévia de leitura de um texto (filme ou livro, por exemplo), de relato de uma pesquisa, de uma viagem, etc. Além disso, a autora ainda assevera que nessa modalidade de produção de texto os “passos” seguidos são muito semelhantes ao do livro didático, pois obedecem a seguinte ordem canônica: leitura do texto (filme etc.) > comentários gerais a respeito do mesmo > interpretação textual > estudo vocabular > produção textual.

Já a linha metodológica defensora da *escrita como trabalho*, conforme Sercundes (2000, p. 83), concebe a atividade de produção textual como sendo inter-relacionada ao “processo contínuo de ensino aprendizagem”. Dessa forma, todas as atividades prévias realizadas interdisciplinarmente em sala de aula culminam com a produção textual, mas não como consequência, e sim como processo de um trabalho. Pelo que se observa, nessa metodologia pode-se realizar certas intervenções que irão moldar-se às necessidades dos alunos, não se constituindo, portanto, como um processo fechado e estanque de produção textual.

Como podemos perceber, a produção textual como trabalho, conforme nos mostra Sercundes (2000), é bem semelhante ao processo metodológico exposto por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) para a SD. Neste, há uma *produção textual inicial*, feita a partir de atividades anteriores, e uma *produção final*, sendo intercalada por *módulos* que servem para se adaptar às necessidades dos alunos. Nestes *módulos* da SD são realizadas, geralmente, as atividades de reescrita, que serão formuladas de acordo com as necessidades que se mostrarem mais evidentes.

Comungando com os pressupostos teóricos de Sercundes (2000), Reinaldo (2005) nos aponta duas perspectivas para a produção de textos em sala de aula: a do *texto como produto* e a do *texto como processo*. Na primeira ótica, do *texto como produto*, Reinaldo (2005) salienta que foi a partir da década de 1980, com a forte prevalência da Linguística Textual, que tomou-se o texto e não mais a frase isolada como ponto de partida para o ensino. Segundo Reinaldo (2005, p. 90), a “primeira contribuição dessa linha de reflexão, ao tomar o texto como unidade de linguagem em uso, foi a consideração dos fatores que definem a textualidade”. Ainda segundo

a autora, esses fatores dividem-se em três grupos, delineados pelas referidas dimensões que os caracterizam: a) a formal, representada pela *coesão*; b) a semântico-conceitual, representada pela *coerência*; e c) a pragmática, representada pela *intencionalidade*, *aceitabilidade*, *situacionalidade*, *informatividade* e *intertextualidade*.

Já na segunda ótica, *perspectiva do texto como processo*, Reinaldo (2005) nos expõe que várias são as teorias que contribuíram para o surgimento dessa perspectiva: "teorias textuais, cognitivas e mais recentemente sociocognitivas com o objetivo de explicar o que acontece durante o processo de produção [textual]" (p. 93). Segundo a autora, nessa perspectiva, fatores de ordem social e cognitiva entram em cena no ato de escrever textos. Nesse sentido, Reinaldo (2005) nos destaca dois estágios inerentes à atividade de escrita de textos:

O estágio inicial (estágio A), que antecede o próprio ato de escrever, envolve processos mentais profundamente influenciados pela vivência do escritor, sua ligação com as diversas instituições sociais, seu conhecimento sobre os tipos de textos e suas formas de circulação social, aspectos que representam os componentes fatos/realidade, concepções de mundo, parâmetros de textualização (componente linguístico relacionado ao modelo de texto cuja aprendizagem se dá não pela memorização de regras, mas por uma intensa vivência com o mundo dos textos) e o monitor (componente cognitivo responsável pelo ato de escrever como um todo, que funciona controlando e promovendo a interação entre o planejamento e as metas estabelecidas para o texto). Nesta abordagem não se entende o processo de escrever sem que o escritor tenha uma visão ampla do assunto, que é pormenorizada, focalizada, nas diversas partes do texto. O estágio seguinte (estágio B) é o momento da produção de texto propriamente dita. Nesse processo de avanços e recuos, o desafio de expressar, através da língua, os fatos/realidade, muitas vezes modifica os focos de atenção. É nesse processo que o escritor inexperiente se perde e não sabe mais como voltar ao tema inicial. (REINALDO, 2005, p. 93-94).

Para finalizar as considerações sobre a escrita enquanto processo, Reinaldo (2005) nos aponta duas contribuições relevantes dessa perspectiva de escrita: a primeira delas refere-se à reflexão acerca da necessidade de serem ofertadas situações de ensino-aprendizagem que desenvolvam as capacidades cognitivas dos alunos/as, tais como ampliação do conhecimento prévio e do repertório de textos diversos. A segunda seria conceber a produção de textos escritos como uma atividade que requer várias idas e vindas ao texto inicial, num processo contínuo de revisão e reescrita textuais.

Partilhando de ideias semelhantes aos estágios “A” e “B” defendidos por Reinaldo (2005), Antunes apregoa que, na elaboração de textos escritos, seus produtores passam por três etapas distintas, mas ao mesmo tempo complementares: i) a *etapa do planejamento*, que precede à escrita efetiva do texto e corresponde à delimitação do tema (se este já não estiver predeterminado), escolha dos objetivos e do gênero textual (se este igualmente já não estiver preestabelecido), ordenação lógica e coerente das ideias, previsão do público leitor etc.; ii) a *etapa da escrita*, que corresponde à transcrição das ideias “para o papel” (as telas digitais hoje predominam), sendo o estágio da escrita propriamente efetuada, realizada; e iii) a *etapa da revisão e da reescrita*, que diz respeito à análise daquilo que fora planejado, escrito e que, agora, será revisado e, possivelmente (eu diria certamente), reescrito.

Contudo, Antunes (2003) salienta que nossa realidade escolar em termos de produção textual escrita não atenta para essas etapas acima aludidas. Pelo contrário, a noção do “dom” da escrita parece avultar-se como a principal prática pedagógica no momento do ensino-aprendizagem da escrita:

A realidade de nossas salas de aula mostra exatamente o contrário, pois a falta de esforço, a improvisação e a pressa com que **nossos alunos** escrevem parecem indicar que **lhes sobra competência e arte** (ANTUNES, 2003, p. 57 – grifos nossos).

Contudo, essa afirmação da autora que, em certa medida, transfere aos alunos essa responsabilidade pela maneira com que “produzem” a escrita em sala de aula faz com que o aprendizado da escrita por parte dos alunos (muito incipientes em produção escrita) deva partir, obrigatoriamente, da adoção de uma metodologia adequada por parte do professor, que englobará, planejamento da escrita como trabalho/processo, avaliação, reescrita e nova(s) avaliação(ões) reescrita(s), em um processo contínuo na busca de um texto com um grau de textualidade adequado.

Dessa maneira, segue-se a uma atividade de produção de textos pautada em um trabalho/processo, uma atividade de reescrita textual que também se coadune com o processo de elaboração da produção textual. Sob esse prisma, a atividade de reescrita é concebida, conforme nos assevera Jesus (2000), como uma atividade que põe os cânones gramaticais a favor do sentido global e enunciativo da produção



textual. Nesse sentido, segundo a autora, posturas que enfatizam os aspectos estritamente gramaticais na reescrita de textos são concebidos como inadequados, uma vez que o objetivo precípua da reescrita textual são os aspectos globais e não os meramente locais, tais como ortografia, pontuação, concordância, entre outros. É válido salientar que Jesus (2000) não defende que esses aspectos estritamente gramaticais sejam abominados nas atividades de reescrita, mas que, como já dito, sejam postos em segundo plano e a favor do sentido global das produções textuais, para assim “mobilizar reflexões sobre a língua na interação com seus usuários” (JESUS, 2000, p. 115).

Partilhando do mesmo pensamento, Antunes (2003) salienta que

é evidente que as *normas ortográficas também devem ser objeto de ensino*, [...] mas não de um jeito que desvie a atenção dos alunos daquelas habilidades realmente importantes para o êxito de qualquer interação verbal (ANTUNES, 2003, p. 164 – a grifos da autora).

Isso implica dizer que os aspectos mais globais para inteligibilidade dos textos devem ser priorizados na avaliação e reescrita das produções textuais. Antunes (2003) arremata:

Nem todo desvio à norma-padrão tem a mesma relevância para a qualidade global do texto. A falta de clareza, a imprecisão (quando não dá para saber o que a pessoa está querendo dizer), a escolha indevida das unidades lexicais e das unidades gramaticais, a desordenação na sequência das ideias (quando o texto não tem um fio de ideias condutor), a desconexão entre os vários segmentos do texto, a obviedade e irrelevância do que se diz, tudo isso é mais significativo para a qualidade comunicativa do texto do que os acertos ortográficos, por exemplo (ANTUNES, 2003, p. 164).

Dessa forma, aspectos de caráter microestruturais tais como ortografia, pontuação, acentuação gráfica etc. devem ser priorizados, porém de modo “filtrado”, para que estes não se constituam o único foco da avaliação e reescrita, mas que figurem como fomentadores para o sentido global dos textos, isto é, para sua coerência. Outros aspectos macroestruturais, como a coerência textual (proporcionada pela coesão e pelos fatores pragmáticos da textualidade), o sentido global, enfim, a *inteligibilidade dos textos*, devem tomar a cena nesse verdadeiro

“filtro” dos elementos linguísticos presentes nas produções textuais de nossos alunos que devem ser priorizados nas atividades de avaliação e de reescrita dos textos.

Ainda tratando da avaliação e reescrita de textos na escola, Ruiz (2015) nos afirma que alguns professores, ao realizar tais tarefas, portam-se como meros “caçadores de erros”, pondo a sua autoridade e a tradição gramatical em desfavor do conhecimento do aluno. Reprovando tal postura, Ruiz (2015, pp. 33-57) começa a nos mostrar quais as principais modalidades de correção do professor, dividindo-as em quatro grandes grupos, quais sejam: *a correção indicativa, a correção resolutiva, a correção classificatória e a correção textual-interativa.*

Segundo Serafini (apud Ruiz, 2015, p. 36), a “correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros”. Conforme Ruiz (2015), essa modalidade de correção aparece na imensa maioria dos textos dos alunos/as e é oriunda, provavelmente, da tradição gramático-pedagógica. As “indicações” dos erros, consoante a autora referida, ocorrem na margem, ou no corpo das produções textuais.

Já a correção resolutiva, que abarca quatro estratégias (substituição, adição, supressão e deslocamento, resolutivas na margem do texto e resolutivas no pós-texto), “consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros” (Serafini, apud Ruiz, 2015, p. 41). Ruiz (2015) ainda nos afirma que a modalidade resolutiva de correção é muito parca em produções textuais, ocorrendo com ou sem indicações (correção indicativa) e aparecendo mais no corpo do que nas margens do texto.

A correção classificatória “consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação” (Serafini, apud Ruiz, 2015, p. 45). Tal classificação, segundo Ruiz (2015), é um conjunto de símbolos conhecidos pelos alunos (normalmente abreviados e escritos à margem do texto) que servem para tipificar os erros encontrados. A autora nos alerta para certa dificuldade expressa nessa classificação, uma vez que os símbolos não determinam claramente o tipo de erro ou o deixam bem afastado do conhecimento gramatical do aluno.

Quanto à correção textual-interativa, Ruiz (2015, p. 47) afirma que tal modalidade “trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na

margem” e podem ser definidos como “bilhetes pós-texto”. Segundo a autora, tais bilhetes têm duas funções básicas, quais sejam: comentar sobre a revisão do texto por parte dos alunos ou comentar sobre a correção do professor. Além disso, os bilhetes pós-texto são justificáveis, de acordo com Ruiz (2015), pelo fato de as intervenções por meio das outras modalidades de correções serem insuficientes para abarcar comentários do trabalho interativo de correção textual.

As atividades de reescrita de textos, como as descritas acima, especialmente as que prezam pelos elementos globais, têm uma ligação muito estreita com a questão da avaliação das produções escritas, já que é a partir da avaliação que a reescrita é determinada. Destarte, a avaliação tem um papel de extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula.

Consciente da importância da avaliação no ensino-aprendizagem da produção de textos em sala de aula, Evangelista (1998), considerando que a avaliação de um texto escrito é baseada na “interação” e que esta mesma avaliação é uma espécie de leitura que busca construção de sentidos, vai justificar a avaliação dos textos escritos na escola por dois motivos:

Primeiro, porque a avaliação faz parte do processo de interação linguística, está presente na comunicação verbal, falada ou escrita, que se desenrola no cotidiano das pessoas. Segundo, porque a avaliação é um dos elementos do processo de ensino que possibilitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno (EVANGELISTA, 1998, p. 19).

Dessa maneira, reprovando a avaliação pautada na busca desenfreada por erros gramaticais por considerá-la simplória, a autora supracitada apregoa que a atividade de avaliação deve conceber o texto em toda a sua complexidade processual, isto é, concebê-lo desde o momento inicial de sua produção até a sua versão final. Assim, Evangelista (1998) afirma que a

avaliação é sobretudo **processual e participa dos momentos da escrita**, da produção em si mesma. Dessa forma, avaliar pode significar corrigir, escrever, rascunhar, passar a limpo, confirmar ou negar hipóteses no ato da escrita, o que não precisa ser necessariamente realizado apenas na chamada aula de redação (EVANGELISTA, 1998, p. 17 – grifos nossos).

Além disso, nesse processo de avaliação dos textos dos alunos, conforme a autora, o professor deve ser um leitor assíduo desses referidos textos, apontando neles virtudes e inadequações e tomando uma postura dialógica e interativa frente aos mesmos.

A respeito dessa postura interativa do professor na avaliação das produções escritas de seus alunos, Antunes (2003, p. 44-45) afirma que:

A escrita, como toda atividade interativa, implica **uma relação cooperativa entre duas ou mais pessoas.**

Uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Assim, numa *inter-ação* (“ação entre”), **o que cada um faz depende daquilo que o outro faz também: a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro**, e toda decisão leva em conta essas condições. Nesse sentido, a escrita é tão interativa, tão dialógica, dinâmica e negociável quanto a fala (ANTUNES, 2003, p. 44-45 – grifos do autor em itálico e sombreado; e nossos em negrito).

Assim, os atores responsáveis por essa “ponte” de interação verbal do aprendizado da escrita na escola são, necessariamente, o professor e aluno-aprendiz da modalidade escrita da língua. Nessa relação cooperativa, existem *etapas* (conforme vimos linhas acima) para produção escrita que dão idas e vindas aos textos, que planejam, replanejam e refazem/reescrevem as estratégias configuradas linguisticamente na tessitura textual, isto é, após a escrita da primeira versão do texto, muitas são as refações textuais que devem ser empreendidas na busca do “melhor-dizer” de acordo com os objetivos pretendidos pelo autor do texto.

Portanto, uma proposta metodológica razoável para produção escrita em sala de aula deve, necessariamente, considerar condições de produção textual satisfatórias e adequadas, tais quais nos mostraram, por exemplo, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004), Reinaldo (2005), Sercundes (2000), Antunes (2003) e Britto (2013); primar pelo trabalho com o conceito de gêneros e tipos/seqüências textuais e ter uma concepção de língua(gem) como interação verbal, seguindo o que nos apontou Marcuschi (2008, 2010), Antunes (2003), Souza (2003), Xavier (2014), Geraldi (2012), Coroa (2016), Costa Val (2016) e Garcez (2016); sistematizar atividades de reescrita que priorizem os aspectos globais (macroestruturais) dos

textos (sem deixar de lado os aspectos microestruturais, tais como acentuação, ortografia, concordância verbo-nominal etc.), ter uma visão ampla de avaliação como processo contínuo, na qual a soma dos progressos adquiridos pelos alunos/as esteja a favor de sua aprendizagem, conforme nos sinalizou Evangelista (1998), Jesus (2000) e Ruiz (2015), além, é claro, de dispor de uma metodologia instigante, que capte a atenção dos alunos/as, preferencialmente no tocante às novas tecnologias, tão caras à nossa juventude atual. Passaremos a tratar desse tema, especialmente na área educacional, no tópico seguinte.

### **1.5. O site de redes sociais (SRS) *Facebook* e a comunidade *fanpage* do *Facebook* como ferramentas pedagógicas para o ensino de uma escrita autoral e funcional**

A imensa maioria do alunado da atualidade domina, em sua vida diária, as tecnologias da informação e comunicação (TIC), que estão presentes nos seus aparelhos celulares, *tablets*, *notebooks*, *netbooks*, nas redes sociais (ou sites de redes sociais – SRS), aplicativos, etc., os quais repletos de uma nova roupagem linguístico-textual, a da multimodalidade, da linguagem multimodal, digital, do hipertexto.

Assim, o trabalho com esse novo conhecimento prévio acerca das tecnologias da informação e comunicação (TIC) trazido pelos alunos/as e aliados aos conhecimentos preconizados pela escola na disciplina de língua portuguesa trará, assim julgamos, situações mais exitosas nas atividades de ensino-aprendizagem, uma vez que estaremos abordando o conteúdo de forma instigante pela novidade advinda dessas novas ferramentas tecnológicas que não somente podem, mas devem servir à escola.

Acerca do uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na área da educação, Xavier (2005) nos esclarece que, com o surgimento dessas tecnologias da informação e comunicação (TIC), muitas das atividades da vida na modernidade têm-se modificado, entre elas as práticas educacionais, isto é, o processo de ensino-aprendizagem. Cada vez mais, segundo o autor, vivemos o que ele denomina *letramento digital*:

O crescente aumento na utilização das novas ferramentas tecnológicas (computador, internet, cartão magnético, caixa eletrônico etc.) na vida social **tem exigido dos cidadãos a aprendizagem de comportamentos e raciocínios específicos**. Por essa razão, alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, que têm chamado de letramento digital. Esse novo letramento, segundo eles, considera **a necessidade dos indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino**, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2005, p. 1 – grifos nossos).

O que se depreende da citação do autor supra é que há uma necessidade premente de se incorporar às práticas educacionais as novas ferramentas tecnológicas, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma mais instigante, prazerosa e atrativa para os alunos/as. Nesse sentido, aliar ferramentas tecnológicas como redes sociais, aplicativos de celular, *tablets*, livros digitais, hipertextos etc., se faz altamente necessário no âmbito escolar.

Tratando da importância das TIC na área do ensino, Barbosa e Rovai (2012) asseguram que “o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e o uso de novas mídias exigem, **hoje**, outras considerações no processo de escolha dos gêneros que devem ser objeto de trabalho na escola” (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 10 – grifos nossos).

Tal prática também é preconizada por Silva (2004) que afirma que a educação tem que estar inserida na cibercultura, ou seja, no “novo ambiente comunicacional-cultural” (p. 1):

**A educação do cidadão não pode estar alheia ao novo contexto sócio-econômico-tecnológico**, cuja característica geral não está mais na centralidade da produção fabril ou da mídia de massa, mas na informação digitalizada como nova infraestrutura básica, como novo modo de produção (SILVA, 2004, p. 1 – grifos nossos).

Como dito, a tônica, a novidade, uma espécie de “ímã” na educação, no processo de ensino-aprendizagem, são as tecnologias da informação e comunicação (TIC) e os textos e hipertextos que nela circulam: vídeos, fotos, áudios, gráficos, infográficos, textos digitais, animações, etc. que corroboram no processo

educativo construindo e, acima de tudo, colaborando de forma motivacional no aprendizado dos alunos/as.

São as novas práticas que entram em cena para aumentar o desempenho escolar dessa nova Geração “i”, a que já nasceu inserida na Era Digital (Era da Informação). A respeito disso, Xavier (2005, p. 3) traz o seguinte quadro comparativo dessas “novas” e das “velhas” práticas no processo de ensino-aprendizagem e as implicações (os impactos) dessas novas práticas educacionais no aprendizado do alunos/as. Note-se que as palavras-chave das implicações/impactos no aprendizado dos alunos/as são **habilidades**, **competências** e **motivação**.

“JEITO VELHO”	“JEITO NOVO”	IMPLICAÇÕES PARA O ALUNO
Centrado no professor	Centrado no aluno	Aprendizes ativos
Absorção passiva	Participação ativa do aluno	Muita motivação
Trabalho individual	Trabalho coletivo	Equipe constrói habilidades desenvolvidas coletivamente
Professor “sabe-tudo”	Professor articulador	Aprendizagem adequada às mudanças no mundo
Ensino estático	Ensino dinâmico	Material didático on-line substitui livros etc.
Aprendizado predeterminado	Aprender a aprender	Competências voltadas para a Era da Informação

Tabela 2: reproduzida de Xavier (2005, p. 3)

Portanto, urge que a escola trabalhe sintonizada com a linguagem em sua versão multimodal, não apenas em língua portuguesa, disciplina em que se estuda mais verticalmente a leitura dessa modalidade de linguagem multifacetada, mas também em matemática, química, física e biologia (lendo e interpretando gráficos, tabelas, infográficos etc., aliando, inclusive, habilidades de língua portuguesa e matemática), em geografia, história, filosofia e sociologia (lendo e interpretando mapas, fotos, tabelas, gráficos, infográficos, linhas do tempo, assistindo vídeos online ou não etc.), em língua inglesa ou espanhola (escutando áudios em mídia, assistindo vídeos online ou não, utilizando tradutores de texto via internet etc.), em educação física (assistindo vídeos-aula da área de saúde, alimentação, consultando aplicativos de celular que gerem o IMC – índice de massa corporal – etc.).

Acerca dessa linguagem multimodal, Kleiman (2005), aportada na perspectiva do letramento, afirma que esta corrente teórica tem-se enriquecido bastante nas últimas décadas em virtude do avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC). A autora afirma que determinadas mutações provocadas pelas novas tecnologias ampliaram “a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares” (Kleiman, 2005, p. 47). Tais textos, assegura Kleiman (2005), são tipicamente inseridos na linguagem multimodal e/ou multissemiótica, que, segundo a autora, são “textos que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação” (Kleiman, 2005, p. 48).

Ainda segundo Kleiman (2005), nos textos da linguagem multimodal e/ou multissemiótica

são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral. Portanto, não é apenas a linguagem verbal a que contribui para o sentido; a imagem se tornou uma forma de expressão e de comunicação muito poderosa (KLEIMAN, 2005, p. 48-49).

Vê-se, pois, que os textos da contemporaneidade são repletos de imagens que nos capturam para leitura dos mesmos, uma vez que estamos inseridos em um mundo extremamente visual, seja nas mídias digitais ou impressas.



Rojo (2012), também abordando o caráter multimodal ou multissemiótico dos textos da sociedade atual, afirma, pautada no conceito de "multiletramentos" e das TIC, que há

dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a **multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica** (ROJO, 2012, p. 13 – grifos nossos).

Dessa forma, a questão da configuração imagética dos textos na atualidade se faz extremamente necessária, haja vista que vivemos em uma sociedade cujo contato com a multimodalidade da linguagem que nos rodeia é bastante evidente. Como mesmo aponta Rojo (2012, p. 19), os textos da atualidade são aqueles que "são compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar".

Dessa maneira, a imagem tão atrativa na Era Digital (Era da Informação, Geração "i") torna-se co-partícipe nas leituras que podemos fazer nas diversas áreas do conhecimento, como apontamos linhas acima. Dessa forma, a linguagem multimodal vai nos auxiliando a construir os primeiros sentidos dos textos, sejam estes verbais, ou, inclusive, mapas, fotos, tabelas, gráficos, infográficos, linhas do tempo, áudios, vídeos, entre outros recursos didático-tecnológicos para aprendizagem desse novo perfil de alunado.

Uma das propostas mais utilizadas para o trabalho com esses referidos recursos didático-tecnológicos na escola é a utilização das redes sociais de relacionamento, também denominadas sites de redes sociais (SRS), tais como *Facebook*, *Instagram*, *WhatsApp*, etc. como ferramenta adicional ao ensino de línguas (materna ou estrangeira). Segundo nos apontam Finardi e Porcino (2016),

Ainda que os SRS e aplicativos como o **Facebook**, Twitter, Instagram e WhatsApp não tenham sido criados com propósitos educacionais, seus potenciais como espaços de ensinagem<sup>10</sup> se revelam ao analisarmos suas

---

<sup>10</sup> O termo ensinagem foi adotado para substituir os termos ensino e aprendizagem (FINARDI e PORCINO, 2016, p. 95 – grifos nossos).

possibilidades de **socialização, interação** e comunicação (FINARDI e PORCINO, 2016, p. 95 – grifos nossos).

Já Oliveira e Oliveira (2012) orientam para o uso das redes sociais educacionais (RSE) – tais como Edmodo, Moodle, Redu, Teamie, Schoology etc. –, em detrimento dos sites de redes sociais (SRS), pois afirmam que os SRS não dispõem de ferramentas para o professor controlá-los e/ou gerenciá-los, o que os impossibilita para fins educacionais. Discordando dessa ideia, Rabello e Haguenaer (2011) apregoam que os sites de redes sociais (SRS, especialmente o *Facebook* – FB) são mais recomendados para tarefas educacionais que redes sociais educacionais (RSE), pois, segundo a ótica das autoras, estas plataformas educacionais (as RSE) são mais “autoritárias”, impondo modelos de aulas. Tal relação unívoca e hierárquica do professor não verificada no *Facebook* é também observada por Aragão e Dias (2016). Parafrazeando Meishar-Tal, Kurtz e Pieterse (2012), Aragão e Dias (2016) afirmam que

A possibilidade de compartilhamento de conteúdo pelos estudantes é uma vantagem do FB em relação a outros ambientes virtuais, onde as permissões para criar, publicar e excluir conteúdo são do professor” (ARAGÃO e DIAS, 2016, p. 119).

Dessa forma, torna-se patente que o não gerenciamento autoritário do SRS *Facebook* o faz ser bastante útil como ferramenta adicional às práticas docentes, especialmente no que respeita a editoração de textos como forma de reescrevê-los, editá-los para uma publicação posterior, haja vista que essa referida reescrita/reeditoração não será controlada tão compulsivamente pelo professor.

Tratando especificamente do *Facebook* (FB) como uma ferramenta educacional, Finardi e Porcino (2016), tomando por base as leituras de Allegrette et al/ (2012), afirmam que

o FB tem várias vantagens pedagógicas, tais como a facilidade de conversação, o auxílio na **diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos**, a melhora do nível de relacionamento, o suporte à **interação entre alunos rompendo o discurso limitado aluno-professor** e a possibilidade de substituir sistemas de gerenciamento de aprendizagem formais [...] **derrubando os muros da escola, transgredindo o tempo e o espaço formais**, oferecendo novas formas de tratar o conhecimento no

âmbito escolar num **modelo de escola expandida** (FINARDI e PORCINO, 2016, p. 99 – grifos nossos).

Vê-se, destarte, que há um novo modelo de escola *on-line* que pode ser acessado/utilizado/testado de casa, da rua, da lanchonete, da praça e, inclusive, da própria escola. Para além da superação do tempo e do espaço convencionais, esse novo modelo de escola “sem muros”, condicionado pelos SRS, preferencialmente o *Facebook*, atenua (ou quiçá, elimina) a hierarquia tradicional e historicamente imposta na relação professor-aluno/a.

Partilhando dessa mesma perspectiva do *Facebook* (FB) como uma ferramenta educacional, Weissheimer e Leandro (2016) asseguram que

O potencial pedagógico do FB recai sobre o fato de ele ser um **espaço altamente interativo**, no qual aparentemente as pessoas se sentem mais livres para dizer o que pensam e mais dispostas a **construir juntas o conhecimento**, seja sobre o que for (WEISSHEIMER e LEANDRO, 2016, p. 124 – grifos nossos).

Ademais, há outra possibilidade nesse novo molde de escola: a ampliação dos horizontes no que concerne ao uso de outras ferramentas digitais, tais como os hipertextos na internet, os aplicativos, editores de textos, revisores ortográficos e gramaticais dos programas de editoração textuais, etc. Tudo se amplia, dos recursos à construção coletiva da aprendizagem, inclusive a autoria dos textos na plataforma digital, a qual poderá ser coletiva, partilhada, compartilhada, como próprio nos sinaliza Finardi e Porcino (2016), para quem

a noção do conhecimento é uma construção simultaneamente individual e coletiva, sendo que a aprendizagem é participativa, **a autoria é compartilhada** e a possibilidade de integração de tecnologias digitais expande o modelo escolar tradicional (FINARDI e PORCINO, 2016, p. 99 – grifos nossos).

Consideremos, igualmente, que uma plataforma digital como o *Facebook* é instigante aos alunos/as, pois nele dispomos da multimodalidade, e esta linguagem é constitutiva dos textos atuais como já nos esclareceu Rojo (2012) linhas acima. Dessa maneira, como nos aponta Paiva (2016, p. 66), o *Facebook* “se constitui

como um estado atrator da comunicação na internet”. Gomes (2016) similarmente aponta para esse viés inovador e instigante dos SRS na atualidade:

As redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado **novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender**. Aprende-se em todos os lugares e, nesse sentido, podemos mesmo dizer que **há uma escola fora da escola** (GOMES, 2016, p. 83 – grifos nossos).

Tratando do *Facebook* como uma comunidade social na internet, Paiva (2016, p. 71) nos esclarece acerca do conceito de *fanpage*, que são “as páginas pessoais, nas quais interagem os amigos e as comunidades profissionais, escolares, institucionais, páginas de bandas, celebridades etc., conhecidas como *fanpages*”. Percebe-se que nessas *fanpages*, grupos de pessoas ligados a determinados segmentos sociais ou agrupados para fins comuns utilizam-nas para interagirem via linguagem na internet.

As *fanpages* são uma espécie de “espaços comunitários”, uma vez que os participantes bastam “curtir” a página para se tornarem seguidores da mesma. Contudo, esse “espaço comunitário” é um tanto privado (o paradoxo foi necessário!), porque os participantes da *fanpage* são integrantes de, como já dito, grupos de pessoas ligados a determinados segmentos sociais ou agrupados para fins comuns, sendo, portanto, previamente selecionados.

Acerca desse aspecto comunitário dos sites de relacionamento, tecnicamente falando “SRS”, Gomes (2016), parafraseando Wenger e Snyder (2000), assegura que

As afinidades entre as pessoas e as trocas de informação em certos *sites* de relacionamento acabam levando à formação de comunidades de prática [...] nas quais **os participantes ensinam e aprendem uns com os outros** (GOMES, 2016, p. 82 – grifo do autor em itálico e nossos em negrito).

Assim sendo, a escola não pode relegar este papel importante que a tecnologia digital (TIC, SRS, RSE, Facebook, fanpages, *Instagram*, *WhatsApp* etc.) lhe fornece na atualidade. Há, pelo contrário, o compromisso de incorporar tais recursos midiáticos à prática cotidiana escolar, pois não devemos olvidar que

milhões de pessoas diariamente, de diversas faixas socioeconômicas e etárias, de diferentes níveis de escolaridade, acessam incessantemente a internet através seus aparelhos eletrônico-digitais com o intuito de interagirem por meio das redes sociais. Portanto, tal comportamento das pessoas da Era Digital, dos nativos digitais ou não, tem de ser considerado pela escola, especialmente no tocante aos jovens que integram nossos bancos escolares. Às práticas mais “tradicionais” de ensino presencial, devem, necessariamente, aliar-se novas práticas que contemplem essas novidades da atualidade.

Tarefa desafiadora, mas não impossível. É sobre essa prática pedagógica que passamos a tratar no próximo capítulo: o da metodologia.

## 2. METODOLOGIA

Neste capítulo, esclarecemos sobre nosso método de pesquisa, o modo de coleta dos dados, a formação do nosso *corpus* para análise das produções escritas dos alunos/as e os critérios estabelecidos para essa referida análise qualitativa de dados. Para além disso, caracterizamos também a instituição pública de ensino básico onde se deu a aplicação de nossa proposta de intervenção pedagógica. Expomos aqui nesse item de nossa dissertação a sequência didática elaborada para os fins de pesquisa. Por fim, detalhamos minuciosamente todo o passo a passo da aplicação de nossa proposta de intervenção realizada por meio de nossa sequência didática.

### 2.1. Método da pesquisa, coleta dos dados, formação do *corpus* e critérios de análise

Nossa pesquisa é considerada uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, ou seja, ocorreu uma intervenção direta, previamente idealizada no projeto inicial, para que se pudesse, com a aplicação do mesmo, verificar uma dada realidade no contexto de aplicação com o intuito de modificar essa referida realidade (Severino, 2007, pp.118-120). Atuamos como professor pesquisador e verificamos *in loco* e de maneira mais detida, como veremos adiante, boa parcela da realidade didática do nosso contexto de intervenção, o que nos proporcionou, ao nos valermos de uma sequência didática (SD) – nos moldes de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) – revermos alguns módulos constituintes e redirecionarmos nossas atividades para ter um melhor êxito na aplicação de nossa pesquisa. Nosso projeto teve a devida aprovação no Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba sob o número CAAE<sup>11</sup>: 76597517.7.0000.5187.

Os dados foram coletados no segundo semestre de 2017, mais precisamente durante o terceiro e quartos bimestres do ano letivo de 2017 da rede pública de ensino do estado da Paraíba. A coleta de dados se deu parte na Escola Estadual de

---

<sup>11</sup> CAAE: certificado de apresentação para apreciação ética.

Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor José Paulino”, localizada na zona urbana em Arara, Paraíba, e parte via *internet*, através de uma rede social: o *Facebook* via uma *fanpage* do mesmo.

Inicialmente, realizamos a primeira parcela da coleta de dados, que se constitui da produção de textos por parte dos alunos sem ofertar-lhes as condições de produção necessárias para tanto. Tal postura foi por nós assumida em virtude de queremos, mesmo sendo contrários a isso, espelhar um método tradicional de produção escrita em sala de aula, haja vista termos percebido que essa metodologia mais tradicionalista ainda perdura em nossas escolas, principalmente as públicas. Essa coleta inicial sem atividades e/ou condições prévias para produção textual ocorreu durante nossas aulas no próprio prédio da escola onde aplicamos a pesquisa e utilizou a estrutura (física e de material de apoio – quadro-branco, folhas, carteiras etc.) que lá nos foi ofertada para tal empreitada.

A segunda parte da coleta de dados, por se dar em um meio midiático (publicação e reescrita de textos em uma *fanpage* no *Facebook*), ocorreu fora da escola, haja vista que a mesma não disponibilizava de recursos tecnológicos (computadores acessíveis e em número suficiente, *internet* rápida, *tablets* etc.). Assim, fizemos um cronograma contendo datas, horários e as respectivos trios de sujeitos pesquisados que iriam nos ajudar nessa coleta. Essa segunda fase da coleta de dados ocorreu da seguinte maneira: os alunos/as acessavam a rede social utilizando a *internet* de suas próprias residências e/ou outros locais cujo acesso era familiar nas datas e horários combinados. Dessa forma, iniciávamos as “dicas” de melhoria nos textos via *fanpage* e, por meio “*prints*” da tela de nosso computador pessoal (PC), íamos coletando nossas imagens digitais para comparação, a qual realizamos no que respeita a análise dos dados.

O *corpus* foi formado por 02 (dois) textos (redações/dissertações escolares) dos alunos/as da turma do 9º (nono) ano do ensino fundamental II – turma única – da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Monsenhor José Paulino”, situada na cidade de Arara/PB. Textos estes que foram escritos inicialmente à mão (por questões metodológicas já explicitadas), digitados em uma plataforma digital (uma *fanpage* da rede social conhecida como *Facebook*) e fotografados por meio de “*prints*” da tela do computador em suas versões iniciais, editadas e republicadas (para entendermos o processo de reescrita/edição das produções textuais), ações

que permitiram obter as imagens digitais no suporte midiático das quais carecíamos para nossa análise.

Os critérios estabelecidos foram planejados em torno de 03 (três) eixos (A, B e C), organizados em uma tabela. Para cada eixo, estabelecemos 04 (quatro) critérios (A1, A2, A3, A4; B1, B2, B3, B4; e C1, C2, C3, C4). Nossa inspiração para construção dessa referida tabela deu-se a partir da leitura de Passarelli (2012, p. 261), que propõe uma organização de critérios semelhantes, a qual a autora denomina de “tábua” e não tabela. Adaptando essa referida organização de critérios de correção ao gênero textual por nós estudado, qual seja a redação/dissertação escolar, e à proposta de nossa pesquisa, que é a de tornar a escrita desse referido gênero mais autoral e funcional, atribuímos os seguintes eixos norteadores da análise: i) respeito às características linguístico-formais do gênero ou tipo/seqüência solicitados; ii) uso da norma padrão da língua portuguesa, de elementos coesivos, bem como adequação da língua ao contexto de fala; e iii) funcionalidade sócio-comunicativa do gênero solicitado à proposta inicial de produção textual<sup>12</sup>. A partir desses referidos eixos norteadores de análise das produções, estabelecemos os seguintes critérios, os quais podem ser observados na tabela abaixo:

<b>TABELA DE EIXOS NORTEADORES DE ANÁLISE E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DO GÊNERO <i>REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR</i> PARA TURMAS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>A) Houve o respeito às características linguístico-formais do gênero ou do tipo/seqüência solicitados?</b>	<b>A1</b>	Houve o plano de elaboração textual compatível com as características do gênero solicitado, permitindo verificar a unidade textual em suas diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), ocorrendo ainda a presença de segmentação correta de ideias e argumentos por parágrafo?
	<b>A2</b>	Percebeu-se a presença de tipos/seqüências textuais dissertativas que evidenciem apenas a exposição de

<sup>12</sup> Na tabela por nós idealizada, tanto os enunciados referentes aos eixos quanto aos critérios foram escritos em forma de pergunta/indagação como um recurso didático-pedagógico para auxiliar na compreensão daquilo que se quer ora analisar/avaliar.



		fatos, não imprimindo, assim, marcas de autoria?
	A3	Constatou-se a presença de tipos/sequências textuais argumentativas que evidenciem a presença de opiniões, imprimindo, assim, marcas de autoria?
	A4	Verificou-se o emprego de marcadores argumentativos, e elementos de sequencialidade entre os períodos e parágrafos que contribuam com a argumentação?
<b>B) Houve uso da norma padrão da língua portuguesa, de elementos coesivos, bem como se usou a língua adequadamente ao contexto comunicativo?</b>	B1	Houve respeito às convenções da ortografia oficial, da acentuação gráfica e uso de pontuação adequada?
	B2	Usou-se a morfossintaxe padrão da língua portuguesa (colocação pronominal, concordâncias verbo-nominais, uniformidade de tempos verbais etc.)?
	B3	Empregaram-se recursos coesivos referenciais e sequenciais que favorecessem a progressão de ideias nos textos?
	B4	Ocorreu a adequação da língua ao contexto comunicativo?
<b>C) Pôde-se perceber a funcionalidade sócio-comunicativa do gênero solicitado em relação à proposta inicial de produção textual?</b>	C1	Aconteceu uma abordagem fidedigna à proposta de produção textual no que toca à temática selecionada na proposta inicial?
	C2	Verificou-se uma linha expositiva/dissertativa da temática selecionada que contextualizasse mais amplamente a problemática presente na proposta inicial?
	C3	Constatou-se uma linha opinativa/argumentativa da temática selecionada que explicasse, pormenorizasse a problemática presente na proposta inicial?

	C4	Houve uma linha opinativa/argumentativa da temática selecionada que atendesse aos propósitos iniciais presentes na proposta?
--	----	--

**Tabela 3: tabela elaborada pelo autor (inspirada em Passarelli, 2012) com eixos norteadores dos critérios de avaliação**

A partir dessa tabela, estabelecemos os critérios que avaliariam as produções por nós analisadas e delimitamos de forma mais precisa os itens que iríamos focar para constatar se, de fato, houve melhoria no aspecto qualitativo das produções iniciais colhidas quando da aplicação de nossa sequência didática e no final dos módulos dessa referida SD, quando obtivemos nossas produções finais. Quanto a esses aspectos qualitativos, é válido salientar que, em nenhum momento, nos deixamos influenciar e fixar sedentamente na mera busca por erros gramaticais, ortográficos e de acentuação gráfica, consoante nos alerta sabiamente Jesus (2000), mas sim conduzimos nossa análise norteados pelo entendimento de que o sentido global das produções textuais, sua real autoria por parte dos produtores, era o que, realmente, seria de grande valia para o crescimento enquanto sujeitos autores dos seus próprios dizeres, evidenciando, destarte, uma concepção de língua(gem) como interação entre os indivíduos, da produção dos gêneros textuais como um processo contínuo e pautado na funcionalidade sócio-discursiva dos textos e não meramente linguístico-formal desses mencionados gêneros textuais.

## **2.2. Caracterização da instituição de ensino onde se aplicou a pesquisa**

A escola da rede estadual da Paraíba, localizada na zona urbana em Arara, Paraíba, foi criada através do decreto nº 2.480 de 17 de outubro de 1961, no governo de Pedro Moreno Gondim. A escola ofertou, em 2017, o ensino fundamental II e ensino médio (turnos manhã e tarde), ambos regulares, além da Educação de Jovens e Adultos – EJA – nos ciclos VI e VII (exclusivamente no turno da noite).

A referida instituição de ensino abriga, massivamente, alunos e alunas da classe média baixa e baixa, oriundos, em grande monta, da zona rural do município. Uma parcela de nossos/as alunos/as da zona urbana advém da rede municipal de

ensino, em que predomina, principalmente, a oferta de ensino fundamental I, mas também o fundamental II na cidade, com turmas, em sua grande maioria, regulares; a outra parcela advém da zona rural (a maioria, como já dito) com uma realidade bem diferente: classes multisseriadas, com faixas etárias e de escolaridade fora do fluxo, entre outras dificuldades. A escola contava, em 2017, com 408 alunos matriculados e 25 professores para atendê-los, sendo estes entre prestadores de serviço e efetivos por meio de concurso público. O estabelecimento contava, ainda, com uma gestora, sua respectiva vice e uma secretária administrativa. A escola está aberta ao público de 7:00 às 11:45 horas (ensinos fundamental e médio), de 13:00 às 17:45 horas (ensino médio) e das 19:00 às 22:30 horas (Educação de Jovens e Adultos – EJA), dispondo de 17 funcionários (entre efetivos e contratados) para atendimento à comunidade interna e externa à escola.

O prédio da escola conta com 10 (dez) salas de aula, sendo que uma encontra-se desativada para dar lugar a o laboratório de matemática e robótica. Cada sala comporta, em média, 30 (trinta alunos), porém sempre há excedentes em virtude do grande número de matrículas. O estabelecimento de ensino dispõe, ainda, de uma sala de informática em precárias condições, com computadores sucateados, antiquados, fato que muito dificultou a aplicação de nossa pesquisa no próprio prédio da escola, pois, como usamos um meio midiático para nosso estudo (publicação e reescrita de textos em uma *fanpage* no *Facebook*), muito necessitaríamos desses aparatos computacionais<sup>13</sup>. Existe um auditório, contudo o mesmo é desprovido de cadeiras e/ou carteiras. Os banheiros são precários ao extremo, a quadra de esportes não tem cobertura e o pior de todos os problemas infraestruturais da escola: a acessibilidade aos cadeirantes é impraticável. Há necessidade de criação de uma sala multimídia, comportando *smart tv*, *datashow*, computadores, *tablets*, impressoras, livros digitais, laboratório de áudio entre outras tecnologias que facilitam o processo de ensino-aprendizagem na era digital.

### **2.3. Sequência didática do projeto de intervenção pedagógica “Ensino do gênero redação/dissertação escolar: por uma escrita autoral e funcional”**

---

<sup>13</sup> Grande parte da aplicação das atividades midiáticas ocorreu com os alunos utilizando seus próprios aparelhos (computadores, celulares, *tablets* etc.) em domicílio.

PÚBLICO-ALVO: Alunos/as do 9º ano, turma única, turno manhã, a maioria proveniente de uma mesma classe social e oriunda, em grande monta, da zona urbana da cidade Arara-PB, com faixa etária entre 13-15 anos.

DURAÇÃO: 12 (doze) módulos-aula de 45 minutos.

RECURSOS UTILIZADOS: textos impressos, imagens (em mídia e/ou impressas), vídeos, áudios, *data show*, caneta-laser, computadores, *power point*, *internet*, redes sociais da atualidade, quadro-branco, pincel para quadro-branco, apagador etc.

JUSTIFICATIVA:

As práticas sociais mediadas pela linguagem – seja ela oral e/ou escrita – implicam que esta se manifeste por meio de uma materialização linguística de mesma natureza. Dessa forma, os gêneros textuais orais e/ou escritos são de fundamental importância para uma realização, senão plena, ao menos satisfatória, do exercício da cidadania, entendida aqui restritamente como práticas sociais vigentes que são mediadas pela atividade linguística.

Concebendo o âmbito escolar como uma estância do desenvolvimento da cidadania, agora nos sentidos amplo e restrito, porém, pensando este último como mais inter-relacionado com a disciplina de Língua Portuguesa, julgamos que a abordagem do conceito, da funcionalidade, das especificidades etc. de alguns gêneros textuais/discursivos em sala de aula seria de grande valia, já que os discentes, em suas práticas sociais cotidianas, deparam-se com situações nas quais os referidos gêneros insurgem-se como uma necessidade quase vital em uma sociedade grafocêntrica como a nossa.

Raciocínio semelhante ao acima exposto foi evidenciado por alguns estudiosos da linguística textual e dos gêneros textuais/discursivos, o que culminou com uma vasta literatura acerca do referido tema. Dentre alguns mais renomados,

podemos nos reportar a Marcuschi (2010), para quem os gêneros textuais têm um caráter sócio-discursivo e são formas de ação social na esfera comunicativa da atividade humana, não sendo estanques, pois surgem e adequam-se às necessidades sócio-culturais vigentes.

Essa propagação teórica acerca do estudo dos gêneros fez surgir uma nova política para o ensino de língua, agora não mais ancorada em análises estéreis de elementos metalinguísticos, mas sim baseada nas peculiaridades dos textos como unidade de partida para o ensino e dos gêneros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especialmente os referentes à Língua Portuguesa, evidenciam essa “reforma” na política voltada para a prática docente no ensino da língua materna:

a unidade básica do ensino só pode ser o **texto** [...] a noção de **gênero**, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino [...] Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros (PCNEF, 1998/2001, p. 23 – grifos nossos).

Pelo exposto, fica evidente que uma prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa tem que ser fundamentada no trabalho com os gêneros textuais inseridos nas práticas sociais nas quais os alunos estão envolvidos em seu cotidiano, em suas atividades de cidadão. Nesse sentido, o ensino da redação/dissertação escolar é de suma importância, uma vez que este se configura como um gênero textual/discursivo muito utilizado em situações escolares (e também extraescolares: ENEM, vestibulares e outros exames de seleção) mediadas pela escrita dissertativo-argumentativa. Dessa forma, para além de uma justificativa mais ampla acerca dos gêneros textuais/discursivos, o nosso projeto de intervenção pedagógica justifica-se igualmente por tratar desse gênero de texto (ou de discurso) bastante presente nas práticas escolares cotidianas.

#### OBJETIVO GERAL:

- Proporcionar aos alunos/as uma metodologia de ensino de produção textual escrita do gênero redação/dissertação escolar que não apresente, em suas

condições/contexto de produção, uma atividade arraigada de artificialidade, ou seja, para que a produção textual não se dê meramente **na** escola e **para** a escola.

Objetivo específico:

- Valer-se de uma rede social, o *Facebook*, por meio de uma *fanpage*, para tornar a atividade de reescrita das produções textuais mais atrativa, instigante, além de dar mais funcionalidade e atuação à circulação social do gênero redação/dissertação escolar.

DESCRIÇÃO DE CADA ETAPA METODOLÓGICA:

APRESENTAÇÃO INICIAL

**1ª AULA**

**1º momento<sup>14</sup>**

- a) Conteúdo: "Dinâmica da comunicação<sup>15</sup>".
- b) Objetivo: Incitar a atenção da turma para a necessidade que o ser humano tem de estar sempre se comunicando e/ou interagindo por meio da "Dinâmica da comunicação".
- c) Metodologia:
  - Solicitar que metade do número de alunos da turma saia da sala, aleatoriamente;

---

<sup>14</sup> Cada momento corresponde a 1 (um) módulo-aula de 45 (quarenta e cinco) minutos cada.

<sup>15</sup> O termo "comunicação" está sendo usado nesse contexto não como pressuposto para o ensino de língua, mas para nomear a dinâmica/brincadeira em questão.

- Explicar as “regras” da dinâmica para a outra metade que se encontra em sala;
- Pedir aos demais alunos de fora que entrem, para assim dar prosseguimento à referida dinâmica;
- Comentar o significado da dinâmica/brincadeira.

**2º momento:**

- a) Conteúdo: Gêneros textuais como materialização linguística das práticas sócio-comunicativas.
- b) Objetivo: Despertar a atenção do aluno para o fato de que os gêneros, tanto orais quanto escritos, são materializações decorrentes de práticas sócio-comunicativas presentes em nosso meio.
- c) Metodologia:
  - Discutir com os alunos sobre as necessidades da interação via linguagem na sociedade atual;
  - Indagar acerca de como podemos interagir em nossas atividades e através de que textos podemos realizar tal atividade;
  - Distribuir (no caso dos textos impressos) e exibir (no caso dos vídeos e mensagens de voz) diversos gêneros textuais/discursivos com os alunos (notícias, cartões de Natal, faturas de contas de energia, de água, de cartões de crédito, bulas, manuais de instrução, mensagens de voz do *WhatsApp*, *e-mails*, anúncios publicitários, vídeos informativos, de humor etc.) para que eles tentem explicitar em quais atividades da prática sócio-comunicativa os referidos gêneros estão inseridos, quais suas funções específicas, com quais eles mantêm um contato mais íntimo, quais eles julgam mais (des)necessários, etc.;
  - Discutir, indagando os alunos/as sobre a função de alguns “textos” que circulam dentro da escola e para que servem estes mesmos “textos”, contrapondo-os, com os gêneros textuais/discursivos distribuídos, exibidos e discutidos na etapa anterior a esta.

## PRODUÇÃO INICIAL

### 2ª AULA

#### 1º momento

- a) Conteúdo: O gênero textual redação/dissertação escolar.
- b) Objetivo: Produzir o gênero textual redação/dissertação escolar sem atividades prévias à escrita do mesmo.
- c) Metodologia:
  - Solicitar dos alunos/as a produção de uma “redação” sobre a temática *“Roubos e furtos de celulares na cidade onde moro: a quem recorrer, o que fazer, como evitar?”*<sup>16</sup> sem lhes fornecer nenhuma condição de produção, isto é, sem atividades prévias à produção do gênero;
  - Distribuir a folha de rascunho (apêndice 01) e a folha do texto definitivo (apêndice 02);
  - Recolher as produções textuais escritas para leitura e análise, fotocópia e posterior publicação na *fanpage*.

#### 2º momento

- a) Conteúdo: O gênero textual redação/dissertação escolar.
- b) Objetivo: Produzir o gênero textual redação/dissertação escolar sem atividades prévias à escrita do mesmo.
- c) Metodologia:

---

<sup>16</sup> A escolha por esta temática se deu em virtude do excessivo número de furtos e roubos a celulares na cidade de Arara nos últimos anos. É válido salientar que esse referida temática foi sugerida pela turma pesquisada.



- Recolher as produções textuais escritas para apreciação, realizar a fotocópia das produções para arquivo.

## MÓDULOS

### 3ª AULA

#### 1º momento:

- a) Conteúdo: As características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar.
- b) Objetivo: Explicitar as características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar, a partir de elementos gramaticais (marcadores/operadores argumentativos, verbos, tempos verbais, conjunções etc.), de sua malha textual dissertativa-argumentativa (tipo/sequência textual expositivo/dissertativo e tipo/sequência argumentativo), além de esclarecer acerca de sua função social e discursiva enquanto gênero de texto.
- c) Metodologia:
  - Distribuir, ler e comentar a redação/dissertação escolar intitulada “O perigo em nossas mãos<sup>17</sup>” (apêndice 03);
  - Explicitar, via exibição de slides, primeiramente os elementos gramaticais da redação/dissertação escolar;
  - Mostrar, em seguida, e também via exibição de slides, a malha textual dissertativa-argumentativa.

### 3ª AULA

---

<sup>17</sup> Redação/dissertação escolar por nós elaborada para os fins metodológicos da sequência didática de nosso projeto de intervenção.

**2º momento:**

- a) Conteúdo: As características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar.
- b) Objetivo: Explicitar as características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar, a partir de elementos gramaticais (marcadores/operadores argumentativos, verbos, tempos verbais, conjunções etc.), de sua malha textual dissertativa-argumentativa (tipo/sequência textual expositivo/dissertativo e tipo/sequência argumentativo) redação/dissertação escolar intitulada "*O perigo em nossas mãos*" (apêndice 03), além de esclarecer acerca de sua função social e discursiva enquanto gênero de texto.
- c) Metodologia:
  - Solicitar dos alunos/as que destaquem/grifem os elementos dos dois passos metodológicos acima na redação/dissertação escolar intitulada "*O perigo em nossas mãos*";
  - Explicar, discutindo com a turma, qual a funcionalidade textual-discursiva dos elementos gramaticais, como se caracteriza o tipo/sequência textual dissertativo-argumentativo na redação/dissertação escolar intitulada "*O perigo em nossas mãos*" e externar fatores como "*onde*", "*por que*", "*quando*", "*para que*" nos valem de uma redação/dissertação escolar.

**4ª AULA****1º momento:**

- a) Conteúdo: As características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar.

- b) **Objetivo:** Explicitar as características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar, a partir de elementos gramaticais (marcadores/operadores argumentativos, verbos, tempos verbais, conjunções etc.), de sua malha textual dissertativa-argumentativa (tipo/sequência textual expositivo/dissertativo e tipo/sequência argumentativo), além de esclarecer acerca de sua função social e discursiva enquanto gênero de texto.
- c) **Metodologia:**
- Distribuir, ler e comentar a redação/dissertação escolar intitulada “*Educar ou aprisionar?*”<sup>18</sup> (apêndice 04);
  - Solicitar aos alunos/as que identifiquem os elementos gramaticais (principalmente operadores/marcadores argumentativos) que contribuem para progressão das ideias defendidas no texto;
  - Solicitar aos alunos/as que identifiquem os tipos/sequências textuais expositivos na redação/dissertação lida;
  - Solicitar aos alunos/as que identifiquem os tipos/sequências textuais argumentativos na redação/dissertação lida.

#### 4ª AULA

##### 2º momento:

- a) **Conteúdo:** As características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar.
- b) **Objetivo:** Explicitar as características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar, a partir de elementos gramaticais (operadores/marcadores argumentativos, verbos, tempos verbais, conjunções etc.), de sua malha textual dissertativa-argumentativa (tipo/sequência textual

---

<sup>18</sup> Redação/dissertação escolar produzida no ano de 2016 por um estudante da mesma escola onde se deu a pesquisa.

expositivo/dissertativo e tipo/sequência argumentativo), além de esclarecer acerca de sua função social e discursiva enquanto gênero de texto.

c) Metodologia:

- Discutir, juntamente com a turma, todos os elementos linguístico-gramaticais identificados pelos discentes, apontando aqueles que não foram reconhecidos pelos alunos/as e explicitando a funcionalidade de todos estes elementos para progressão das ideias defendidas no texto.

## 5ª AULA

1º e 2º momentos:

- a) Conteúdo: O gênero textual redação/dissertação escolar nas redes sociais.
- b) Objetivo: Postar na *fanpage* “O que dizer e para quem dizer em Arara?”<sup>19</sup> as redações/dissertações escolares produzidas pela turma.
- c) Metodologia:
- Solicitar aos alunos/as que publiquem na *fanpage* “O que dizer e para quem dizer em Arara?”, voluntária e individualmente, suas produções textuais, de forma integral e fidedigna;
  - Explicar, detalhadamente, como iremos proceder na reescrita das redações/dissertações escolares via *fanpage*;
  - Adicionar os alunos/as que ainda não integram a *fanpage*<sup>20</sup>.

Posteriormente a esta última aula, iniciamos nossas atividades de reescrita via *fanpage* do *Facebook*. Com isso, obtivemos nossa produção final. Dessa forma, as orientações dadas para reescrita (agora denominada edição, por ocorrer em

---

<sup>19</sup> A *fanpage* no *Facebook* foi idealizada pelo presente professor-pesquisador em conjunto com a turma pesquisada. O título é sugestivo na medida em que remete às ações necessárias para amenizar ou até mesmo sanar a problemática referida.

<sup>20</sup> Realizamos essa atividade, com a turma, portando nosso computador pessoal em sala de aula.

ambiente virtual) integraram módulos extras, não descritos explicitamente nesta sequência didática. Contudo, na nossa descrição pormenorizada das atividades integrantes da sequência didática, houve o relato destas atividades modulares extras de reescrita/edição no ambiente virtual de correção.

## PRODUÇÃO FINAL

### 6ª AULA

#### 1º e 2º momentos:

- a) Conteúdo: O gênero textual redação/dissertação escolar nas redes sociais.
- b) Objetivo: Avaliar coletivamente as produções textuais dos discentes reescritas/editadas na *fanpage* “O que dizer e para quem dizer em Arara?”, observando se houve progresso no tocante à melhoria da escrita no que concerne, principalmente, à identidade autoral, mas também a outros fatores como a morfossintaxe padrão da língua portuguesa (colocação pronominal, concordâncias verbo-nominais, uniformidade de tempos verbais etc.).
- c) Metodologia:
  - Distribuir, ler, comparar e comentar coletivamente as redação/dissertações escolares produzidas, postadas/publicadas, reescritas/editadas pelos alunos na *fanpage*, desde sua versão original (produção inicial), passando pela(s) produção(ões) modular(es) até sua última versão editada/reescrita (produção final);
  - Ouvir os comentários dos alunos/as produtores/as (ou de seus colegas de sala) acerca de seus próprios textos;
  - Complementar com comentários nossos alguns tópicos que ficaram de fora na observação realizada pelos alunos/as;
  - Fazer a avaliação coletiva da aplicação do projeto como um todo com os discentes participantes, indagando-os sobre essa nova experiência.

#### **2.4. Detalhamento do projeto intervenção pedagógica por meio da sequência didática**

No primeiro momento de nossa primeira aula (na apresentação inicial), explicamos uma atividade que iríamos realizar: a “dinâmica da comunicação”, que consistiu em uma espécie de brincadeira na qual pedimos que metade do número de alunos/as da turma saísse, indiscriminadamente, da sala, e a outra metade nela permanecesse. Feito isso, esclarecemos os ditames da brincadeira: dissemos aos alunos que ficaram na sala de aula para que não dessem a devida atenção aos que vinham de fora tentando lhes dizer algo. Já para os alunos que estavam fora da sala de aula, dissemos que estes deveriam, a todo custo, tentar contar/dizer algo aos que na sala haviam permanecido.

Após dar tais explicações, demos prosseguimento à brincadeira, a qual teve um bom êxito, uma vez que os alunos em geral sentiram-se bastante envolvidos com a mesma. Depois do momento de euforia que se seguiu após a brincadeira, explicamos o sentido da dinâmica, qual seja o de mostrar que a interação entre os seres humanos é extremamente necessária e que, quando essa interação não consegue se efetivar, as relações sociais ficam bastante prejudicadas.

Em um segundo momento de nossa primeira aula, iniciamos uma discussão sobre a necessidade que temos de estar constantemente nos comunicando na sociedade atual. Para tanto, indagamos os alunos acerca de como eles mantinham suas relações sociais via textos, fossem estes orais e/ou escritos. Nessa atividade constatamos, por exposição oral dos discentes, que eles conseguiram listar um número bastante significativo de gêneros com os quais mantinham contato (muito embora não os conhecessem como tais).

Passada essa discussão oral, distribuímos (no caso dos textos impressos) e exibimos (no caso dos vídeos e mensagens de voz) com os alunos alguns gêneros textuais que mais comumente circulam na sociedade atual, para que eles nos respondessem, oralmente, a indagações tais como “*Quem você acha que escreveu este texto?*”, “*Quem você acha que vai ler esse texto?*”, “*Onde foi que se publicou o*

*texto que você leu?*”, “*Quais desses textos apresentam necessariamente mais marcas de autoria?*”, “*Como se manifestam textualmente essas marcas de autoria nos textos que dela precisam?*”, “*Em quais textos a autoria é uma característica menos necessárias?*”, etc. Tais atividades foram realizadas com o objetivo precípua de averiguarmos se a turma percebia, de fato, que os gêneros textuais/discursivos (ou “textos”, como genericamente são denominados no meio discente) têm uma função social, são inseridos em atividades sócio-comunicativas, têm uma autoria, um destinatário etc. Foi interessante observar com essa atividade como os alunos conseguiram identificar os emissores dos gêneros (mesmo estes, às vezes, sendo entidades e/ou instituições), os seus destinatários (coletivos ou não, ou seja, os consumidores em geral ou um em particular), sendo-lhes mais complexo afirmar qual é o espaço de circulação dos gêneros e quais os seus nomes específicos, perguntas que são tabus, segundo julgamos, inclusive para um especialista nessa área, como nos aponta Marcuschi (2008), afirmando que seria uma tarefa muito árdua e complexa nomear os gêneros textuais por sua caracterização meramente formal, tentando encontrar uma fidedigna correspondência biunívoca entre o nome do gênero e sua forma textual concreta, haja vista que existe uma mescla desses referidos gêneros que é determinada pela funcionalidade sócio-comunicativa dos mesmos.

Em nossa segunda aula (na produção inicial), em um primeiro momento, solicitamos a produção do gênero redação/dissertação escolar. Este primeiro instante foi bastante reduzido em termos de tempo, por questões metodológicas, qual seja a de produzir o gênero redação/dissertação escolar sem condições de produção satisfatórias e suficientes, ou seja, sem atividades prévias (Cf. Sercundes, 2000) ou com a concepção tradicionalista de texto como produto (Cf. Reinaldo, 2005). Assim, expondo para os alunos/as no quadro-branco a temática “*Roubos e furtos de celulares na cidade onde moro: a quem recorrer, o que fazer, como evitar?*”, passamos imediatamente para produção escrita do texto, atividade esta que tomou todo o tempo restante dos dois momentos de nossa segunda aula.

Dessa forma, e nos moldes mais tradicionais de ensino de produção textual, foi que produzimos redações/dissertações escolares sem nenhuma atividade prévia sobre a temática dada, exatamente para obtermos nossas **produções iniciais** a serem comparadas com as **produções finais** (reescritas dentro dos módulos extras

não descritos em nossa sequência didática) na segunda fase de nossa análise de dados. Essa decisão de trabalharmos inicialmente nos moldes mais tradicionais, mesmo sabendo que estes já foram superados, se deu em virtude de quisermos constatar se práticas como estas, ainda muito presentes no contexto escolar, interfeririam na qualidade funcional e autoral das produções textuais por nós coletadas inicialmente e, depois, comparadas às reescritas através da *fanpage*, página de uma rede social que presumimos que daria mais funcionalidade e autoria às produções discentes.

Ao término da escrita das produções por parte dos alunos/as, no segundo momento de nossa segunda aula, recolhemos as produções textuais escritas para leitura e análise das mesmas, para fazermos as fotocópias de todas elas para arquivo, uma vez que estas fotocópias serviriam como medida para nós confirmarmos a integralidade e fidedignidade das posteriores publicações na *fanpage* “*O que dizer e para quem dizer em Arara*”?, como se verá a seguir, na continuidade do detalhamento da aplicação de nosso projeto de intervenção.

Na fase dos módulos da sequência didática, já em nossa terceira aula, explicitamos as características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar (dentre elas a autoria, que é marcada pelo tipo/sequência textual argumentativo), atividade que ocupou o tempo dos dois momentos de nossa terceira aula. Primeiramente, distribuímos a redação/dissertação escolar intitulada “*O perigo em nossas mãos*” e mostramos aos discentes as características linguístico-formais do gênero textual redação/dissertação escolar, partindo de seus elementos gramaticais (marcadores argumentativos, verbos, tempos verbais, conjunções etc.). Para tanto, utilizamos um projetor de imagens (*data show*) conectado a um *notebook*. Com uma caneta-*laser*, íamos apontando na imagem projetada nos *slides* da redação/dissertação escolar “*O perigo em nossas mãos*” (apêndice 03) esses elementos gramaticais peculiares ao gênero textual/discursivo em questão e solicitando que os alunos/as os circulassem nas cópias dos textos que elas/as receberam.

Em seguida, realizamos a mesma atividade de exibição em slides em relação ao tipo/sequência textual dissertativa-argumentativo presente na malha textual da redação/dissertação escolar “*O perigo em nossas mãos*” (apêndice 03), solicitando que os alunos/as sublinhassem tais trechos contendo ora o (tipo/sequência textual



expositivo/dissertativo, ora o tipo/sequência argumentativo, como pudemos perceber pelos respectivos excertos: i) “O número de celulares no mundo ultrapassa as cifras dos bilhões”; e ii) “*Creemos que não, pois o que mais se viu nos últimos anos foi o crescente e desenfreado aumento nos índices de, principalmente, roubos a celulares aqui em Tubiacanga*”<sup>21</sup>. Por fim, fizemos esclarecimentos quanto à função sócio-discursiva da redação/dissertação escolar enquanto gênero de texto (de discurso), mostrando em que situações da vida diária, tanto em contextos escolares quanto em contextos não escolares, fazemos uso desse gênero textual/discursivo.

Na quarta aula, em seus dois momentos, continuamos o trabalho com as características linguístico-formais e sócio-discursivas do gênero textual redação/dissertação escolar. Em seu primeiro momento, distribuímos, lemos e comentamos com a turma a redação/dissertação escolar intitulada “*Educar ou aprisionar?*” (apêndice 04). Em seguida, solicitamos aos alunos/as que identificassem na redação/dissertação escolar “*Educar ou aprisionar?*”, circulando de preferência, os elementos gramaticais (principalmente marcadores/operadores argumentativos e conjunções) que contribuem para progressão das ideias defendidas no texto e para indicação a autoria no mesmo, haja vista que esses elementos geralmente iniciam os trechos do tipo/sequência textual argumentativo. Solicitamos ainda que os alunos/as sublinhassem, separadamente, os tipos/sequências textuais expositivos e argumentativos na redação/dissertação lida. Já no segundo momento dessa nossa quarta aula, discutimos, coletivamente com os discentes, todos os elementos linguísticos que foram identificados por eles, mostrando, detalhada e minuciosamente, a funcionalidade destes últimos elementos para progressão das ideias defendidas no texto. Além disso, apontamos aqueles elementos, tanto gramaticais quanto da malha textual dissertativa-argumentativa, que não foram reconhecidos pelos alunos/as tais como: “*então*”, “*principalmente*”, “*por exemplo*”, (marcadores/operadores argumentativos e conjunções), “*há um projeto na Câmara dos Deputados*”, “*são menores que 1%, segundo dados do Ministério da Justiça*” (os tipos/sequências textuais expositivos) e “*que deveria observar que o sistema penitenciário é falho*” (o tipo/sequência textual argumentativo).

---

<sup>21</sup> Cidade fictícia, criada para ocultar a cidade a que se refere o presente texto.

Em nossa quinta aula, durante seus dois momentos, solicitamos que as produções iniciais de cada aluno/a envolvido no projeto fossem publicadas integral e fidedignamente na *fanpage* criada. Verificando pessoalmente a integridade e fidedignidade das publicações dos textos (algumas leves modificações – ortográficas e de acentuação gráfica, em sua maioria – foram empreendidas pelos alunos, mas solicitamos que as republicassem como no original), passamos a uma segunda fase: a de combinarmos as datas, os horários e trios de alunos que “entrariam” – para usar aqui uma palavra mais comum à juventude cibernética – na *fanpage* juntamente conosco para procedermos às dicas virtuais para reescrita dos textos. Além disso, adicionamos à *fanpage* os alunos/as que ainda não tinham se integrado à mesma, ou por falta de acesso à internet ou por descaso, timidez, etc.

Feita a combinação acima aludida, iniciamos no dia e horário combinados com nosso primeiro trio de alunos/as, já não mais em sala de aula e nem dentro dos módulos da sequência didática, mas no ambiente virtual: a *fanpage* no *Facebook*. Como toda novidade, inclusive para nós enquanto pesquisador, houve uma espécie de “*frisson*” inicial nesta nova “modalidade” de correção textual, afinal de contas nosso contato não seria mediado “pelo papel e uma caneta” – algo longe de ser atrativo –, mas sim por uma plataforma virtual de correção via uma *fanpage* do *Facebook*, rede social da atualidade cujo domínio é muito disseminado não só entre os adolescentes, mas em quase todas as faixas etárias.

Essa primeira correção, por ser a “pioneira”, foi mais truncada, demorada, em virtude de ainda estarmos em uma espécie de fase de testes do nosso meio virtual de correção: a *fanpage*. Contudo, em pouco tempo já nos familiarizamos (principalmente os alunos/as) e houve um processo de “soltura”, que dinamizou sobremaneira as atividades de correção. As dicas por mim fornecidas *in box* pelo *messenger* (aplicativo de conversas do *Facebook*) começaram a “quebrar o gelo” e fazer com que os alunos não concebessem aquela atividade como uma rígida correção de um texto escrito que condicionaria sua nota e/ou mesmo sua ascensão de série/ano, mas sim como uma atividade didática extraclasse que proporcionaria um contato (in)direto e mediado por um aparato tecnológico – tão caros a eles/as – com o intuito de melhorar a qualidade de sua escrita enquanto sujeito autor de seu próprio texto, do seu próprio dizer.

A partir do segundo dia de correção, cremos que, por conta dos relatos do primeiro trio, ocorreu certa ansiedade da turma (observada pelos pedidos realizados) para querer antecipar sua correção. Avaliamos isso por julgarmos que os alunos/as gostariam de ver seus textos republicados no “histórico de edições” da *fanpage*. Essa ferramenta chamada “histórico de edições” surgiu há pouco tempo no *Facebook* e permite visualizar sempre a primeira e a última edições dos textos e/ou comentários postados. Sejam quantas forem as edições, conseguiremos, sempre, visualizar a postagem original (primeira) e a última que, ora e/ou por ventura, se alterou, modificou, editou. Apesar das reivindicações pela antecipação das correções, seguimos o cronograma firmado em sala de aula para procedermos às dicas para republicação dos textos na *fanpage* “*O que dizer e para quem dizer em Arara?*”<sup>22</sup>. Com o trio de alunos/as deste segundo dia, observamos que a morosidade ocorrida na primeira correção via página virtual foi-se atenuando, fato que igualmente ocorreu de forma gradativa nos demais encontros virtuais para correção seguida da reescrita, a qual, por se dar em uma plataforma virtual, passamos a denominar de “edição” em vez de “reescrita”<sup>23</sup>.

Acerca dessas reescritas/“edições”, vale fazer aqui um esclarecimento. Pelo fato de a publicação em uma *rede social* (*fanpage* no *Facebook*) ser de caráter público, reescrevemos os textos produzidos quantas vezes foram necessárias durante os encontros para edição no ambiente virtual, exatamente para conscientizar os alunos/as de que uma publicação destinada a uma autoridade (prefeito, promotor de justiça, juiz de direito, delegado, padre etc.) – como será a intenção da *fanpage* “*O que dizer e para quem dizer em Arara?*” – terá que ser um texto que respeite às características linguístico-formais do gênero ou tipo/sequência solicitados, que seja adequado a uma situação formal e, portanto, escrito na norma culta da língua portuguesa, com o uso correto de elementos coesivos, com uma tessitura dissertativo-argumentativa compatível ao bom entendimento dos destinatários do texto, com marcas de autoria, com um discurso/tom moderado acerca da temática e adequado à situação comunicativa, que atenda à

---

<sup>22</sup> Um esclarecimento se faz necessário: por algumas questões de afinidades pessoais entre alguns alunos/as da turma (desentendimentos, em sua grande monta), foram criadas duas *fanpages*, porém com o mesmo nome e propósitos. A marca que as diferencia é a presença do algarismo 2 (dois) no final da indagação “*O que dizer e para quem dizer em Arara?*”.

<sup>23</sup> Redirecionamos os vocábulos de “reescrita” para “edição”, inclusive como uma forma de adequar-se ao contexto linguístico-comunicativo dos alunos/as nas redes sociais da *internet*.

funcionalidade sócio-comunicativa solicitada na proposta inicial de produção textual, entre outros fatores.

Assim feito, e a cada correção iniciada, realizada e concluída com os trio de alunos/as, íamos realizando “*prints*” da tela de nosso computador pessoal (PC), ou seja, captura por imagem digital da tela do aparelho, com o intuito de obter as imagens “reais” das publicações/postagens, das reescritas (edições, para se ter mais justeza vocabular) e das republicações dos textos. Além disso, copiamos os textos publicados/postados originalmente na *fanpage* (produções iniciais), do mesmo modo como igualmente copiamos suas respectivas publicações/postagens republicadas após as edições (produções finais). Dessa forma, como sinalizamos neste capítulo no subtópico “Método da pesquisa, coleta dos dados, formação do *corpus* e critérios de análise”, obtivemos nossos dados para análise. Finalmente, com as novas redações/dissertações escolares reescritas/editadas e republicadas na *fanpage*, procedemos a uma comparação entre as produções iniciais (sem atividades prévias) e as produções modulares e finais (com atividades prévias) para tirarmos as nossas conclusões acerca do que conjecturamos em nossas premissas iniciais. É esta comparação qualitativa que iremos empreender em nossa análise de dados no capítulo que se segue a este relato.

Na nossa sexta e última aula, após o trabalho de reescrita/edição no ambiente virtual, voltamos a tratar do gênero textual redação/dissertação escolar nas redes sociais, agora, porém, com o intuito de realizar uma avaliação coletiva das produções textuais dos alunos/as que se envolveram na reescrita/edição dos textos na *fanpage* “*O que dizer e para quem dizer em Arara?*”. Para tanto, distribuímos, lemos, comparamos e comentamos em sala de aula com a turma (tanto com os alunos que participaram da correção no ambiente virtual quanto com os que não participaram) as redações/dissertações escolares produzidas, postadas/publicadas, reescritas/editadas na *fanpage*, desde sua versão original (produção inicial) até sua última versão editada/reescrita (produção final).

Posteriormente, e ainda em sala de aula, ouvimos os comentários dos alunos/as produtores/as (ou de seus colegas de sala) acerca dos textos reescritos/editados na *fanpage*, fato que muito nos surpreendeu, haja vista que os alunos que não participaram da correção virtual participaram ativamente da discussão. Essa atitude nos levou a refletir acerca da timidez do alunado em

participar de uma correção em contato com o professor, mesmo que esse referido contato torne-se, em certa medida, (in)direto, uma vez que seja mediado pelo meio virtual.

Para finalizar a aplicação de nosso projeto de intervenção pedagógica, que, como já dito inúmeras vezes, fora mediado por uma sequência didática, complementamos os comentários dos discentes sobre essa experiência de correção de textos em ambiente virtual e realizamos uma avaliação coletiva da aplicação do projeto como um todo com os discentes. Desta feita, passemos a nossa análise de dados.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, passamos a analisar os dados obtidos por meio da aplicação de nossa proposta de intervenção, realizada em sala de aula através de uma sequência didática. Para tanto, fizemos, inicialmente, uma comparação qualitativa (a partir de nossos critérios de análise) das produções iniciais (PI) de cada aluno/a com as redações/dissertações reescritas e/ou “editadas” (para haver uma adequação linguística ao ambiente virtual) em encontros extras aos módulos de nossa sequência didática (produções modulares – PM). Posteriormente, realizamos outra comparação qualitativa entre os *prints* das PM desses encontros virtuais extras aos módulos da sequência didática com os das produções finais (PF), atividade que canalizou nossas conclusões acerca da aplicação da proposta de intervenção.

#### 3.1. Análise da produção 1

Ao analisar nossa produção inicial 1 (um) – doravante **PI1** –, verificamos que:

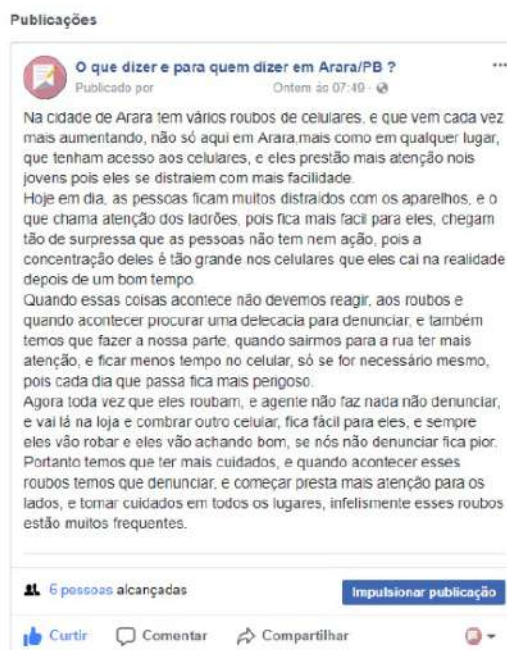


Imagem 1: *print* da PI1

Em nossa **PI1**, pudemos evidenciar, em relação aos critérios do eixo “A”, que *o plano de elaboração textual compatível com as características do gênero solicitado, permitindo verificar a unidade textual em suas diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão)*, a que faz referência o critério A1, não se apresenta tão bem delimitado e perceptível, como se pode perceber ao visualizarmos a imagem 1 (acima). Repentinamente, logo no primeiro parágrafo da **PI1**, ocorreu a menção à cidade onde direcionamos nossa temática para escrita de nossa produção inicial: *“Na cidade de Arara tem vários roubos de celulares”*, não havendo certa contextualização introdutória mais ampla que nos situasse em relação ao tema abordado, qual seja o dos altos índices de furtos e de roubos a celulares.

Nos demais parágrafos da **PI1**, com a exceção do quarto, que pareceu-nos pouco inter-relacionado aos demais, pudemos constatar que o segundo e o terceiro realizaram o desenvolvimento, mesmo que não satisfatoriamente, do tema escolhido, e o último, marcado pelo operador/marcador argumentativo *“Portanto”*, teve a pretensão de concluir a redação/dissertação escolar ora analisada, conforme pudemos observar na imagem 1, acima reproduzida.

Em nossa produção modular 1 – doravante **PM1** (reproduzida após este presente parágrafo) –, evidenciamos que essa falta de uma contextualização/introdução mais ampla fora ponderado pelo produtor/a 1 – doravante **P1** –, que se valeu do advérbio *“Ultimamente”* para situar, mesmo que parcamente, o tema acima aludido: *“Ultimamente os índices de roubos a celulares, está cada vez mais frequente, e aqui na cidade de Arara, vem aumentando os furtos”*.



Imagem 2: *print da PM1*

Tal mudança na **PM1** se deu (assim cremos) em virtude das orientações por nós fornecidas em nossa correção no ambiente virtual via *fanpage* do Facebook, haja vista que orientamos **P1** a rever os parágrafos de seu texto, tentando imprimir um caráter mais introdutório e com uma contextualização mais ampla da temática, além de alertarmos **P1** a rever o que ele expressa no quarto parágrafo, conforme podemos verificar pela conversa realizada *in box* abaixo reproduzida:

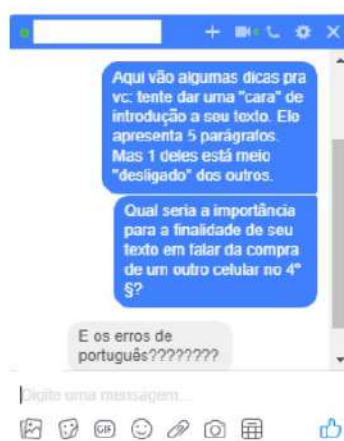


Imagem 3: *print das conversas in box com P1*



A preocupação do **P1** com os erros gramaticais torna-se evidente pela sua pergunta “*E os erros de português?*”, demonstrando que, em sua reescrita/reeditoração textual, **P1** almeja proceder meramente a uma “higienização da escrita”, para nos valermos aqui de uma consideração de Jesus (2000), que aponta para dois procedimentos na reescrita de textos: um focado na “higienização da escrita”, com a mera eliminação de erros ortográficos e gramaticais, e outro focado nos aspectos mais globais do texto, no qual a preocupação com essa referida “higienização da escrita” seria, ao menos, atenuada.

Parece-nos assim que nossa orientação para aspectos mais globais da produção textual ora analisada deixa **P1** inquieto quanto à falta de menção às questões gramaticais, tais como acentuação, ortografia, pontuação, concordância etc. Vejamos que a orientação mencionada na imagem 3, exibida anteriormente, foca exatamente na questão da organização dos parágrafos do texto, e não em questões pontualmente gramaticais. Já em relação à orientação referente ao quarto parágrafo, pudemos perceber pela **PM1** (imagem 2, também exibida anteriormente) que seu produtor encontrou uma solução bem “pragmática” para seu texto: simplesmente elimina esse referido parágrafo. Um dado interessante a ser observado é a linguagem informal que travamos em nosso diálogo *on-line*: o uso do “**vc**” e o aspeamento na palavra **cara** demonstram bem essa coloquialidade que aproxima a relação entre professor e aluno/a, realizando a “diminuição das relações hierárquicas de poder entre professor e alunos”, que nos foi apontada por Finardi e Porcino (2016, p. 99) em nossos marcos teóricos.

A partir dessa primeira reescrita da **PM1**, realizamos outros encontros<sup>24</sup> no ambiente virtual de correção (a *fanpage* no *Facebook*) com a finalidade de obtermos nossa produção final (**PF1**). Em um desses referidos encontros, sugerimos que **P1** tentasse diferenciar, em seus parágrafos referentes ao desenvolvimento de sua redação/dissertação escolar, as expressões “furtos” e “roubos”, as quais, do ponto

---

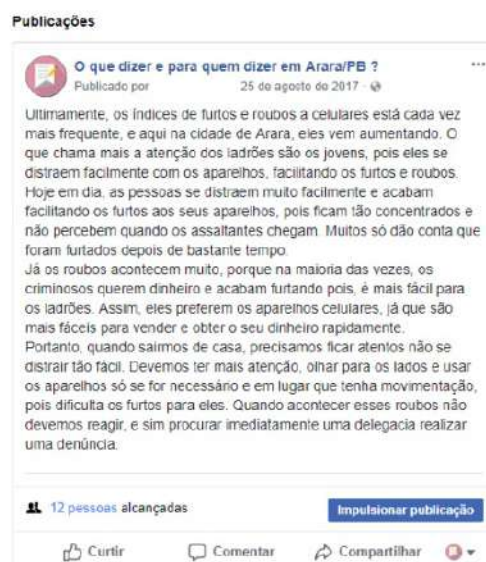
<sup>24</sup> Não podemos precisar o número exato de encontros realizados *on-line* para reescrita/reedição das redações/dissertações escolares, haja vista que não há como gerenciar de modo mais monitorado os acessos à página desse SRS, como bem nos apontou Oliveira e Oliveira (2012). O que se pode observar é a sequência de datas das produções iniciais, modulares e finais, a exemplo de **PI1** (“Ontem às 07:49”); **PM1** (“18 de agosto de 2017”); e **PF1** (“25 de agosto de 2017”). Isso valerá para a outra produção que será analisada.

de vista legal (do Direito), são distintas<sup>25</sup>. O fato é que, na **PM1** (imagem 2), podemos perceber que há certa confusão entre estes referidos conceitos. Vejamos o trecho presente na imagem 2:

*Hoje em dia, as pessoas se distraem muito fácil, e acabam facilitando os **furtos** aos seus aparelhos. Pois, eles ficam tão concentrados que não percebem quando os assaltantes chegam, muitos só dão conta que foram **roubados** depois de bastante tempo.*

*Esses **roubos** acontece muito, porque na maioria das vezes, eles querem dinheiro e acabam **furtando** pois, é mais fácil para os ladrões. E eles preferem os aparelhos celular, já que são mais rápido para vender e obter o seu lucro rapidamente.*

Na produção final 1 – doravante **PF1** (imagem abaixo reproduzida) –, percebemos que os parágrafos três e quatro, reservam, separada e respectivamente, suas exposições e argumentos para a questão dos furtos e dos roubos.



**Imagem 4: print da PF1**

<sup>25</sup> Realizamos essa distinção nas aulas que contemplaram os módulos de nossa sequência didática.

Tal redirecionamento se deu por causa das instruções por nós fornecidas em nossa correção/edição das produções no ambiente virtual, pois alertamos **P1** no sentido de ele/a diferenciar essas duas expressões que não são sinônimas do ponto de vista semântico, além de apontarmos algumas inadequações de ordem de ortografia, de pontuação, de sintaxe de concordância e de referenciação pronominal. Em certa medida, nesse ponto já adentramos a todos os outros critérios de análise, presentes no eixo “B”, que são: *as convenções da ortografia oficial, da acentuação gráfica e uso de pontuação adequada; a morfossintaxe padrão da língua portuguesa; os recursos coesivos referenciais e sequenciais; e a adequação da língua ao contexto*, os quais aludem aos critérios B1, B2, B3 e B4, respectivamente. É o que se pode perceber pelos diálogos das imagens abaixo, em conversas realizadas *in box* com **P1**:



**Imagem 5: print das conversas *in box* com P1**

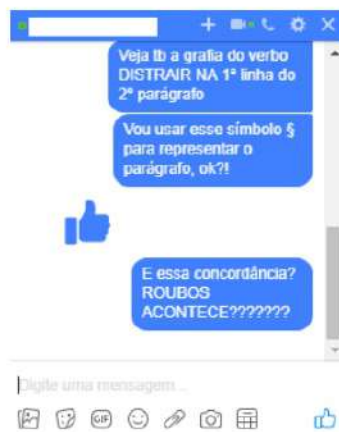


Imagem 6: *print* das conversas *in box* com P1

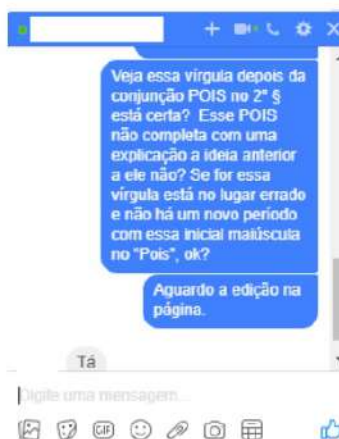


Imagem 7: *print* das conversas *in box* com P1

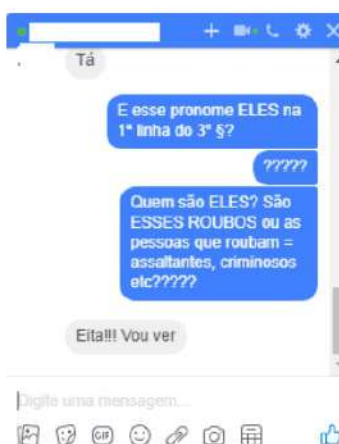


Imagem 8: *print* das conversas *in box* com P1

As dicas por nós fornecidas foram para além dos parágrafos mencionados, quais sejam o segundo e o terceiro. Houve melhoramentos na pontuação antes da conjunção “pois” no primeiro parágrafo, muito embora tenhamos dado tal orientação em relação ao segundo parágrafo. Além disso, a forma verbal “distraiem” (com epêntese<sup>26</sup> da vogal “i”) fora corrigida no primeiro parágrafo, mesmo que nós tenhamos fornecido a orientação apenas para o segundo, que era nosso foco em virtude da dicotomia “furto” *versus* “roubo”, como já aludido. Tal fato nos faz refletir acerca da importância dessa atitude de autonomia do aluno/a produtor/escritor, haja vista que essa expansão da reescrita/reedição para outras partes do texto faz com que o discente demonstre emancipação enquanto escritor, apresentando, assim, voz/identidade autoral, que é exatamente o que almejamos em nossa proposta de intervenção pedagógica.

Há de se ressaltar outros pontos em nossa análise, qual seja o uso da multimodalidade (o uso das letras em “caixa alta” – maiúsculas) e a forma de correção por nós utilizada (em forma de questionamento) para a questão da concordância verbal na conversa *in box*, imagem 6, reproduzida anteriormente: percebamos que a orientação para questão da concordância do verbo ocorre em forma de indagação e com o uso das letras em “caixa alta” “ROUBOS ACONTECE??????”, que é, inclusive, um recurso da multimodalidade de que nos fala Rojo (2012). Isso aponta para uma questão relevante, que é exatamente fazer com que o aluno/a se volte para seu próprio texto e se veja como autor “autêntico” (o paradoxo foi necessário!) do mesmo, que se veja enquanto escritor, enquanto “dono” de seu texto, imprimindo-lhe, destarte, marcas de autoria, identidade autoral.

Ainda sobre essa forma de correção *in box* por nós utilizada em nossa intervenção pedagógica, há uma novidade em relação às formas de correção propostas por Ruiz (2015). Nossa correção assemelha-se à correção textual-interativa defendida por Ruiz (2015), pois comentamos sobre a revisão do texto com

---

<sup>26</sup> *Subst. Fem.* Desenvolvimento de fonema(s) no meio de uma palavra. [Ex.: lat. *stella* > port. *estrela*.] (Dicionário **Aurélio** eletrônico);  
*Subst. Fem. Rubrica: linguística.* Intercalação de fonema não etimológico no interior de um vocábulo, por acomodação articulatória, eufonia, analogia etc. (p.ex.: lat. *foedus,a,um* > port. *feo* > *feito*; lat. *stella* > port. *estrela*; esp. *cangrejo* > port. *caranguejo*). (Dicionário **Houaiss** eletrônico).

os alunos ou comentamos sobre nossa própria correção enquanto professor, numa espécie de “bilhetes pós-texto”, conforme nos aponta a referida autora. Entretanto, a modalidade de correção de Ruiz (2015) se dá “no papel” e a nossa no meio digital, com um maior leque de recursos expressivos propiciados pela informática, pelos recursos midiáticos.

Quanto aos critérios A2, A3 e A4 do eixo “A” (*a presença de tipos/sequências textuais dissertativas que evidenciem apenas a exposição de fatos, não imprimindo, assim, marcas de autoria; a presença de tipos/sequências textuais argumentativas que evidenciem a presença de opiniões, imprimindo, assim, marcas de autoria; e o emprego de marcadores argumentativos, e elementos de sequencialidade entre os períodos e parágrafos que contribuam com a argumentação, respectivamente*), pôde-se constatar, na comparação entre **PI1**, **PM1** e **PF1**, certa evolução no tocante à identidade autoral das redações/dissertações escolares, principalmente em relação aos tipos/sequências textuais argumentativas, que, ao nosso ver, denotam as marcas de autoria nos textos.

Quando procedemos a uma comparação entre três reescritas/reedições de um mesmo parágrafo da produção ora analisada (o quarto parágrafo, no presente caso), percebe-se, nitidamente, a evolução tanto do ponto de vista da identidade autoral, quanto no uso de estruturas linguístico-formais que corroboram para a argumentação e, conseqüentemente, para a autoria das produções textuais, consoante podemos observar na tabela abaixo:

<b>PI1</b>	<i>Quando essas coisas acontece não devemos reagir, aos roubos e quando acontecer procurar uma delegacia para denunciar, e também temos que fazer a nossa parte, quando sairmos para a rua ter mais atenção, e ficar menos tempo no celular, só se for necessário mesmo, <b>pois</b> cada dia que passa fica mais perigoso.</i>
<b>PM1</b>	<i>Esses roubos acontece muito, <b>porque</b> na maioria das vez, eles querem dinheiro e acabam</i>

	<i>furtando <b>pois</b>, é mais fácil para os ladrões. <b>E</b> eles preferem os aparelhos celular, <b>já que</b> são mais rápido para vender e obter o seu lucro rapidamente.</i>
<b>PF1</b>	<i>Já os roubos acontecem muito, <b>porque</b>, na maioria das vezes, os criminosos querem dinheiro e acabam roubando, <b>pois</b> é mais fácil para os ladrões. <b>Assim</b>, eles preferem os aparelhos celulares, <b>já que</b> são mais fáceis para vender e obter o dinheiro rapidamente.</i>

**Tabela 4: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados**

Note-se que, a princípio, o excerto da **PI1** é marcadamente expositivo, com um caráter, inclusive, quase injuntivo, não no sentido de ordem, mas de conselho, não havendo, pois, tipos/sequências textuais argumentativas em grande monta. Há apenas uma, encabeçada pelo marcador/operador argumentativo "pois": "**pois** cada dia que passa fica mais perigoso", a qual, diga-se de passagem, não comporta um argumento muito pormenorizado, haja vista que não detalha a razão do perigo. Já no trecho da **PM1**, verificamos que houve uma melhora significativa na questão da identidade autoral do texto, especialmente em relação aos tipos/sequências textuais argumentativas e aos marcadores/operadores argumentativos nele presentes. Em vez de apenas um marcador/operador, aparecem três, que, obviamente, iniciam três enunciados com tipos/sequências textuais argumentativas, os quais fazem transparecer a identidade autoral do produtor/a do texto. São eles: "**porque** na maioria das vez, eles querem dinheiro e acabam furtando"; "**pois**, é mais fácil para os ladrões"; e "**já que** são mais rápido para vender e obter o seu lucro rapidamente". Reconhecemos que a oração explicativa "**pois**, é mais fácil para os ladrões" não comporta um argumento tão sólido. Porém, na **PF1**, há a substituição do conectivo "E" pelo marcador/operador argumentativo "Assim", sanando esta ausência de "solidez" argumentativa, uma vez que faz com que os argumentos entre os dois períodos do parágrafo se autocomplementem.

Essas modificações nos intervalos das reescritas/reedições de **PI1** para **PM1** e desta para **PF1** ocorreram após termos sugerido, via ambiente virtual de correção, que foi, como já reiterado, a *fanpage* do *Facebook*, nossas orientações de reescrita. Em um de nossos encontros para correção *on-line*, explanamos as seguintes orientações em torno dessas evidências linguísticas que denotariam a identidade autoral por meio dos tipos/seqüências textuais argumentativas e dos seus respectivos marcadores/operadores argumentativos. Os diálogos *in box* estão reproduzidos nas imagens abaixo:

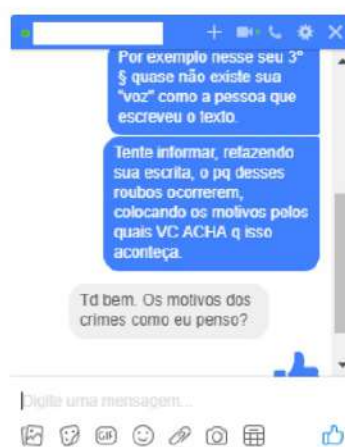


Imagem 9: *print* das conversas *in box* com P1

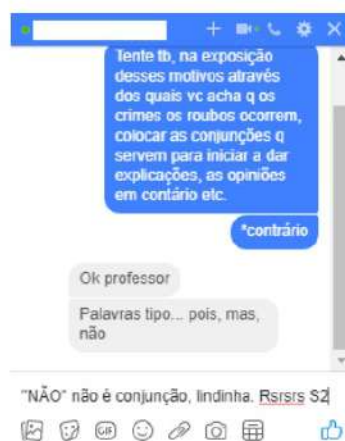


Imagem 10: *print* das conversas *in box* com P1



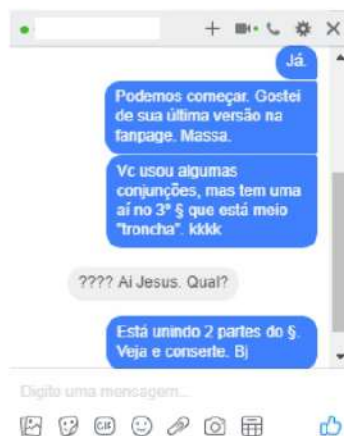


Imagem 11: *print* das conversas *in box* com P1

Constatou-se que o trabalho com as características mais linguístico-formais do gênero redação/dissertação escolar nos módulos de nossa sequência didática foi de grande valia no momento de reescrevermos/reeditarmos os textos no ambiente virtual. A fala de **PI** na conversa *in box* (imagem 10 da página anterior) “*Palavras tipo... pois, mas, não*” nos revela que nosso produtor/a rememora esse conteúdo dos marcadores/operadores argumentativos (nas aulas denominamos tradicionalmente “conjunções”), que fora trabalhado em sala de aula. É válido salientar que essa referência aos aspectos linguístico-formais dos textos não implica, neste ponto da análise especificamente, em estarmos focando nossa atividade tão-somente em aspectos gramaticais, haja vista que tais aspectos servem para demarcar, topicalizar os tipos/sequências textuais argumentativas do texto, da redação/dissertação escolar.

Reconhecemos que a identidade autoral, veiculada na tessitura textual pelos tipos/sequências anteriormente explicitados, depende desses elementos linguístico-formais aliados a outros, tais como adjetivos, advérbios, formas verbais, modalizadores, etc. Outro dado relevante em nossa análise é observar que o uso dos marcadores/operadores argumentativos ocorreu naturalmente, sem “prescrição” metalinguística. Ao solicitarmos em nossas orientações *in box* que **P1** colocasse “os motivos pelos quais VC ACHA q isso aconteça”, não realizamos nenhuma espécie de prescrição gramatical de natureza metalinguística. O fato é que na

reescrita/reedição esses referidos marcadores/operadores argumentativos aparecem naturalmente, o que revela voz/identidade autoral por parte de **P1**.

Nesses diálogos *in box* (imagens 10 e 11, anteriormente expostas), podemos perceber novamente a quebra na relação de hierarquia de poder entre professor e aluno/a, que, como já aludido, nos foi referida por Finardi e Porcino (2016), além de evidenciarmos a alta interatividade e a sensação de liberdade que as redes sociais podem imprimir na relação professor-aluno/a, como nos revelou Weissheimer e Leandro (2016). Note-se que no diálogo travado por nós e **P1** denota-se certa intimidade, que, realmente, “quebra” essa relação verticalizada na direção professor-aluno/a, haja vista que o uso de palavras como “*lindinha*”, do símbolo “S2” – representando um coração – (imagem 10), dos vocábulos “*Massa*”, “*troncha*” e da abreviação “*Bj*” (imagem 11) tornam a conversa *on-line* mais íntima, o que, a nosso ver, passa confiança ao aluno/a.

A exceção dos critérios dos eixos “A” e “B”, os critérios do eixo “C” são observados em sua completude maior nas produções finais (**PF**) de cada texto. Dessa maneira, reproduziremos novamente a imagem da **PF1** a fim de analisarmos os critérios do eixo “C”: *abordagem fidedigna à proposta de produção textual no que toca à temática selecionada na proposta inicial; linha expositiva/dissertativa da temática selecionada que contextualizasse mais amplamente a problemática presente na proposta inicial; linha opinativa/argumentativa da temática selecionada que explicasse, pormenorizasse a problemática presente na proposta inicial; e uma linha opinativa/argumentativa da temática selecionada que atendesse aos propósitos iniciais presentes na proposta*, os quais correspondem a C1, C2, C3 e C4, respectivamente.

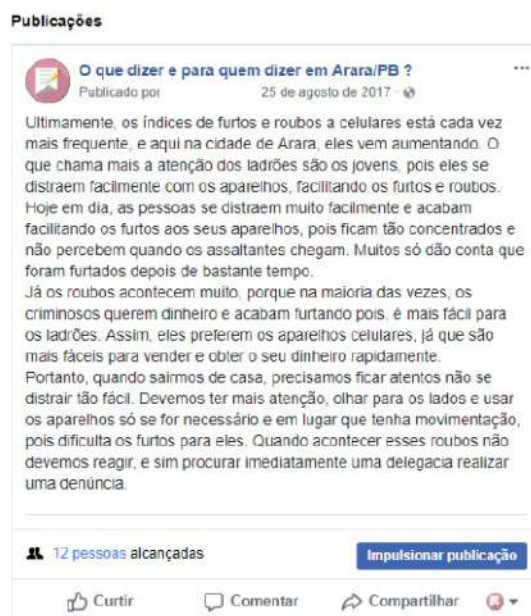


Imagem 12: print da PF1

No que respeita C1, a **PF1** atende ao critério, uma vez que há respeito à temática predeterminada e exposta na sequência didática que auxiliou nosso projeto de intervenção pedagógica. Em nenhum momento houve fuga da temática da proposta inicial de produção textual, que foi: *“Roubos e furtos de celulares na cidade onde moro: a quem recorrer, o que fazer, como evitar?”*. Destarte, mesmo analisando única e somente a **PF1**, não podemos nos furtar em expor que a obediência à temática se deu igualmente nas **PI1** e **PM1**.

Já os critérios C3 e C4 na **PF1** podem ser observados conjuntamente, pois os parágrafos que correspondem ao desenvolvimento expressam nitidamente uma coadunação de ideias que convergem para uma mesma linha argumentativa na conclusão. No segundo parágrafo, o **PI** trata, como dantes mencionado, da questão dos furtos, os quais, legalmente, são distintos dos roubos. Estes, por sua vez, são abordados no terceiro parágrafo da **PF1** e tanto os furtos quanto os roubos são retomados no quarto parágrafo, o da conclusão, onde o produtor/a une suas duas linhas argumentativas. É exatamente nesse momento que na **PF1** podemos evidenciar a presença de C4, haja vista que **P1** externa em seu texto o *modus operandi* que ela julga ser adequado ao que fora proposto inicialmente quando da coleta da produção inicial: *“a quem recorrer, o que fazer, como evitar?”*. Vejamos:

*Portanto, quando sairmos de casa, precisamos ficar atentos para não se distrair tão facilmente para não ser **furtados**. Devemos também ter mais atenção, olhar para os lados e usar os aparelhos só se for necessário e em lugar que tenha movimentação, pois isso dificulta os **roubos** para criminosos. Quando acontecer esses **crimes** não devemos reagir, e sim procurar imediatamente **uma delegacia** para realizar uma denúncia.*

Ao fornecer “dicas” de como proceder em casos que possam se configurar como de furtos ou roubos de celulares, **P1** retoma o que expos nos parágrafos dois e três, referentes ao desenvolvimento, e canaliza seu ponto de vista para uma única solução: enquadrar tais práticas como “crimes” e recorrer à autoridade competente, a delegacia de polícia. Assim, ocorreu uma linha opinativa/argumentativa nos segundo, terceiro e quarto parágrafos que explicaram em pormenores a temática/problemática expressa na proposta inicial de produção textual, a qual respeitou as intenções iniciais dessa referida proposta.

Já no tocante ao critério C2, não se verificou uma *linha expositiva/dissertativa da temática selecionada que contextualizasse mais amplamente a problemática presente na proposta inicial*, pois, como vimos quando analisávamos o critério A1 na **PI1**, não houve contextualização introdutória mais ampla no primeiro parágrafo que nos situasse em relação ao tema abordado, qual seja o dos altos índices de furtos e roubos a celulares. De imediato, fez-se referência à cidade onde se deu a pesquisa e passou-se a desenvolver o tema. Tal fato também fora observado no primeiro parágrafo da **PF1**, que quase não se modifica em relação às **PI1** e **PM1**, mesmo que assim tenhamos insistido em nossas conversas *in box* com **P1**. Vejamos a tabela comparativa e o *print* abaixo:

<b>PI1</b>	<i>Na cidade de Arara tem vários roubos de celulares, e que vem cada vez mais aumentando,</i>
------------	---

	<i>não só aqui em Arara, mais como em qualquer lugar, que tenham acesso aos celulares, e eles prestão mais atenção nois jovens pois eles se distraiem com mais facilidade.</i>
<b>PM1</b>	<i>Ultimamente os índices de roubos a celulares, <b>está</b> cada vez mais frequente, e aqui na cidade de Arara, <b>vem</b> aumentando os furtos. O que chama mais a atenção dos ladrões são os jovens pois, eles se distraiem facilmente com os aparelhos, facilitando os furtos.</i>
<b>PF1</b>	<i>Ultimamente, os índices de roubos a celulares <b>estão</b> cada vez mais frequente, e aqui na cidade de Arara eles <b>vem</b> aumentando. O que chama mais a atenção dos ladrões são os jovens, pois eles se distraem com os aparelhos, facilitando os furtos e roubos.</i>

Tabela 5: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados

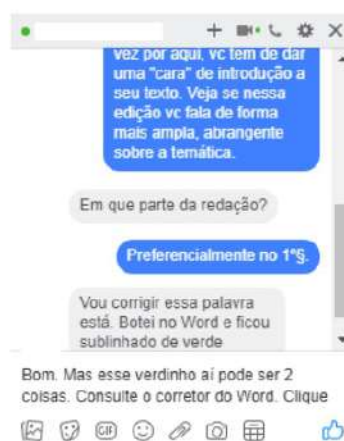


Imagem 13: print das conversas in box com P1

Observemos que não aconteceram modificações tão significativas em relação às reescritas/reedições entre a **PM1** e a **PF1**. Ocorreram alterações mais relevantes entre a **PI1** e a **PM1**, quase uma retextualização, onde é inserido o excerto “*O que chama mais a atenção dos ladrões são os jovens pois, eles se distraem facilmente com os aparelhos, facilitando os furtos*”. Note-se que, apesar de nós sugerirmos em nossa fala que se colocasse uma contextualização mais ampla da temática (“*Veja se nessa edição vc fala de forma mais ampla, abrangente sobre a temática*”), situando a mesma para os prováveis leitores, tal orientação não foi, de fato, efetivada pelo produtor/a. O que ocorreu foi uma retificação gramatical oriunda de uma atitude exclusiva do **P1**, que, voluntariamente, parece que transpôs seu texto para o programa de edição de textos conhecido como *Word* e percebeu que algo parecia estar errado, pois “*ficou sublinhado de verde*”. Fato que prontamente fora aproveitado por nós, muito embora esse não fosse o intuito, para despertar-lhe a reflexão acerca daquela ocorrência gramatical: “*Bom. Mas esse verdinho aí pode ser 2 coisas. Consulte o corretor do Word. Clique...*” (ver imagem 13, reproduzida anteriormente). Percebemos por essa atitude do **P1** que em um ambiente virtual de correção de textos há uma gama muito maior de possibilidades de nos valermos de ferramentas tecnológicas que nos forneçam mais oportunidades de dirimir nossas dúvidas, retificar inadequações de ordem gramatical, fortalecer nossas exposições, fomentar nossas opiniões, dentre outros.

Veja-se que o corretor do programa de edição de textos da *Microsoft* conhecido como *Word* forneceu a **P1** uma importante ferramenta para revisar seu texto no tocante à correção gramatical. Contudo, esse referido corretor gramatical do *Word* não supre todas as necessidades, haja vista que um problema de concordância verbal passou despercebido pelo mesmo: em ambas as produções (a **PM1** e a **PF1**), as formas verbais “vem” e “vêm” aparecem sem a distinção entre o singular e o plural (“*vem*” versus “*vêm*”), a qual, inclusive, é meramente ortográfica, pois não há nela nenhuma marcação morfossintática. Esse fato nos mostra como os aspectos gramaticais não devem ser o foco de maior importância na prática de produção de textos em sala de aula, mas sim uma escrita com identidade autoral, na qual aspectos mais globais dos textos devam ser priorizados. Dessa forma, **P1** editou o texto a partir de nossas orientações e tal concordância passou completamente despercebida por ele, que voltou muito mais seus olhares para

curiosidade que despertou em sua deliberada pesquisa digital daquilo que “*ficou sublinhado de verde*”.

Passemos a mais uma análise: a produção inicial 2 (dois) – doravante **PI2**, reproduzida logo abaixo:

### 3.2. Análise da produção 2

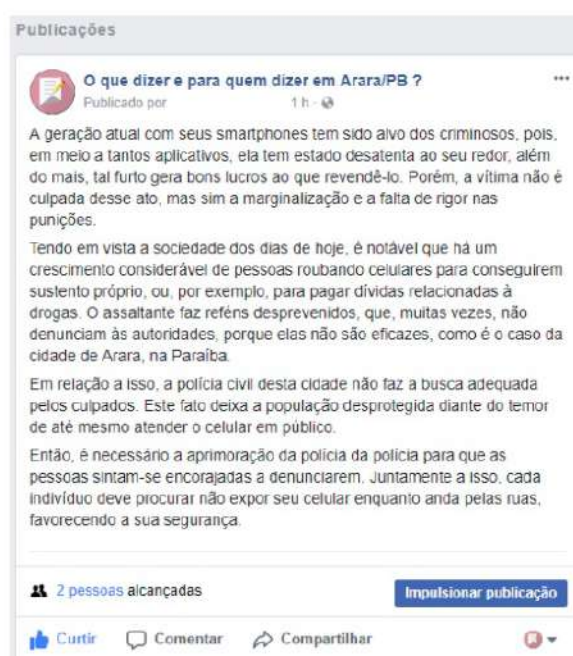


Imagem 14: *print da PI2*

No que respeita o critério A1 – o do *plano de elaboração textual compatível com as características do gênero solicitado, permitindo verificar a unidade textual em suas diferentes partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), ocorrendo ainda a presença de segmentação correta de ideias e argumentos por parágrafo* –, percebemos que na **PI2** houve a tentativa de se segmentar as ideias por parágrafo, demonstrando ter a introdução, contextualizando a temática, o desenvolvimento dessa referida temática, com exposições e argumentos, e a conclusão das ideias defendidas no texto. Houve apenas uma quebra na unidade semântica dos

parágrafos, pois julgamos que o terceiro deles completa a ideia que vinha sendo exposta e argumentada no segundo parágrafo. Vê-se nitidamente que há uma relação de complementação de ideias entre os termos “*autoridades*” e “*polícia civil*”, esta última parecendo representar essa referida autoridade competente.

Em nossas conversas *in box*, solicitamos do produtor/a 2 (doravante **P2**) que revisse esse parágrafo, tentando aliá-lo ao anterior, de forma que as ideias neles presentes se complementassem. O *print* dessa referida conversa, abaixo reproduzido, e a imagem da produção modular 2 (**PM2**) podem nos comprovar essa orientação por nós repassada:

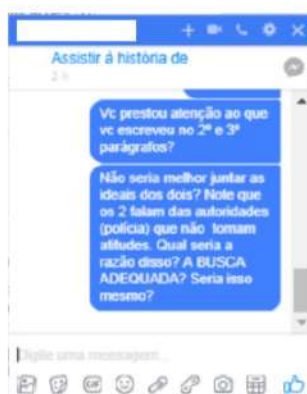


Imagem 15: *print* das conversas *in box* com P2



Imagem 16: *print* da PM2



Por meio de nossa fala “Vc prestou atenção ao que vc escreveu no 2º e 3º parágrafos?”, remetemos a atenção do **P2** para o foco de nossas orientações, as quais se direcionaram precisamente aos referidos parágrafos da **PI2**, imagem 14. Veja-se que na **PM2** (imagem 16, página anterior) já acontece a fusão de parte do segundo parágrafo da **PI2** com uma reformulação da ideia contida no terceiro parágrafo dessa mesma **PI2**. Note-se que a nossa sugestão de rever o argumento presente no terceiro parágrafo da **PI2** é realmente acatada por **P2**, que agora aponta o reduzido número de policiais e não mais “a busca adequada pelos culpados” como argumento que sustenta sua tese, fato que, comprovadamente, foi oriundo desta nossa orientação realizada *in box* no ambiente virtual de correção: “Não seria melhor juntar as ideias dos dois? Note que os 2 falam das autoridades (polícia) que não tomam atitudes. Qual seria a razão disso? A BUSCA ADEQUADA? Seria isso mesmo?”. Mais uma vez, nossa orientação não se deu com a possibilidade da reescrita do texto do aluno, da indicação no texto do aluno do que será corrigido ou do apontamento metódico do erro, correções resolutiva, indicativa e classificatória, respectivamente delimitadas por Ruiz (2015). Ocorreu a correção textual-interativa (também descrita pela autora), na qual interagimos com o **P2**, conduzindo-o a refletir sobre sua escrita, possibilitando-o ser dono de seu próprio texto e como tal, revisá-lo, modificá-lo, melhorá-lo. Comparemos os dois parágrafos (o inicial e o reescrito/reeditado na produção modular) na tabela abaixo:

<b>PI2</b>	<i>Em relação a isso, <u>a polícia civil desta cidade não faz a busca adequada pelos culpados. Este fato deixa a população desprotegida diante do temor de até mesmo atender o celular em público.</u></i>
<b>PM2</b>	<i>O assaltante faz reféns desprevenidos, que, muitas vezes, não denunciam às autoridades, pois não consideram que será eficaz, como é o caso da cidade de Arara, na Paraíba. Neste município, <u>o número de policiais é</u></i>

<u><b>pequeno, o que deixa população desprotegida diante do temor de até mesmo atender o celular em público.</b></u>
--

Tabela 6: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados

Já no que concerne aos critérios A2 e A3 (respectivamente, *presença de tipos/seqüências textuais dissertativas que evidenciem apenas a exposição de fatos, não imprimindo, assim, marcas de autoria* e *presença de tipos/seqüências textuais argumentativas que evidenciem a presença de opiniões, imprimindo, assim, marcas de autoria*), verificou-se que **P2** se valeu bastante desses dois modelos de tipos/seqüências textuais, principalmente as argumentativas, desde sua **PI2**, passando pela **PM2** até a produção final 2 (**PF2**), utilizando, inclusive os respectivos marcadores/operadores argumentativos adequados (ver Xavier, 2014), o que já respeita o critério A4 (*emprego de marcadores argumentativos, e elementos de seqüencialidade entre os períodos e parágrafos que contribuam com a argumentação*). Vejamos a imagem 17 (**PF2**) e a comparação entre o segundo parágrafo das três produções (**PI2**, **PM2** e **PF2**) na tabela seguinte:



Imagem 17: print da PF2

PI2	<p><i>Tendo em vista a sociedade dos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando celulares <u>para</u> conseguirem sustento próprio, ou, por exemplo, <u>para</u> pagar dívidas relacionadas à drogas. O assaltante faz reféns desprevenidos, que, muitas vezes, não denunciam às autoridades, <u>porque</u> elas não são eficazes, <u>como</u> é o caso da cidade de Arara, na Paraíba.</i></p>
PM2	<p><i>Nos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando celulares <u>para</u> conseguirem sustento próprio ou familiar, <u>tendo em vista</u> o desemprego que assola a sociedade. <u>Além disso</u>, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas à drogas e são ameaçados de morte <u>se</u> não efetuarem o pagamento, <u>então</u> eles optam pelo roubo ou furto de pequenos aparelhos multifuncionais <u>para</u> adquirirem dinheiro.</i></p>
PF2	<p><i>Nos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando celulares <u>para</u> conseguirem sustento próprio ou familiar, <u>tendo em vista</u> o desemprego que assola a sociedade. <u>Além disso</u>, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas a drogas e são ameaçados de morte <u>se</u> não efetuarem o pagamento. <u>Então</u>, eles optam pelo roubo ou furto de pequenos aparelhos multifuncionais <u>para</u> adquirirem dinheiro.</i></p>

Tabela 7: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados

Viu-se que a partir das orientações fornecidas nas conversas *in box* com **P2** (imagem 18, abaixo), houve um aumento no número de marcadores/operadores argumentativos e/ou elementos de sequencialidade entre os períodos de quatro para seis deles já na **PM2**, os quais permanecerem na **PF2**, cada qual sinalizando tipos/sequências textuais dissertativas (elementos de sequencialidade) e encabeçando tipos/sequências textuais argumentativas (marcadores/operadores argumentativos). Dentre os elementos de sequencialidade entre os períodos, podemos observar “*Além disso*” e “*Então*”. Já entre os marcadores/operadores argumentativos, verificamos “*para*”, “*se*”, “*tendo em vista*”, etc. É válido ressaltar que novamente esses marcadores/operadores argumentativos bem como os elementos de sequencialidade entre os períodos ocorreram na reescrita/reedição do texto sem nenhuma prescrição gramatical de cunho metalinguístico, como se percebe a partir de nossas orientações abaixo reproduzidas na imagem 18:

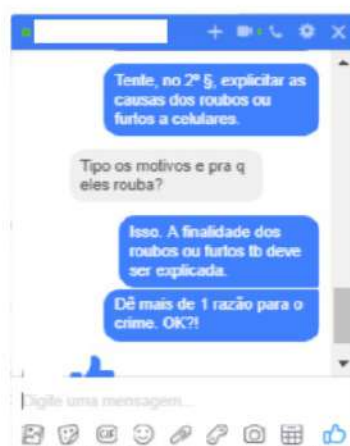


Imagem 18: *print* das conversas *in box* com **P2**

Notemos que em nenhum momento frisou-se que conjunções (marcadores/operadores argumentativos) seriam utilizadas, mas sim a menção muito superficial de suas funções dentro do texto: explicar os motivos/causas dos roubos e furtos, bem como a finalidade dos mesmos, não havendo, pois, quaisquer prescrições gramaticais de caráter metalinguístico. Nossa fala “*Tente, no 2º §, explicitar as causas dos roubos ou furtos a celulares*” é logo parafraseada pelo **P2**,

que indaga: “*Tipo os motivos e pra q eles rouba?*”. Isso nos revela a natureza espontânea e nada prescritiva do uso desses tipos/seqüências textuais argumentativos, que são encabeçados pelos seus respectivos marcadores/operadores argumentativos que marcam semanticamente, conforme nos apontou Xavier (2014), as relações de causa, finalidade, consequência, condição, concessão, adversidade, etc. Tal fato é igualmente revelador das marcas de autoria, de identidade autoral do textos por parte do P2.

Passemos a analisar os critérios integrantes do eixo “B”. No primeiro deles, o critério B1 (*respeito às convenções da ortografia oficial, da acentuação gráfica e uso de pontuação adequada*), percebemos que, a partir da **PM2** até a produção final 2 (doravante **PF2**), tal critério de análise fora respeitado, haja vista que questões de ordem de acentuação e ortografia, tais como a substituição da palavra “denuncias” (presente na **PM2**) para “denúncias” (presente na **PF2**), acentuando a palavra corretamente, bem como da substituição da palavra “aprimoração”, inexistente em nosso vocabulário, por “aprimoramento”, todas no último parágrafo da produção ora analisada, foram sanadas. Acerca dessas modificações empreendidas, as mesmas já se enquadram no critério B4, qual seja o da *adequação da língua ao contexto comunicativo*, pois se utilizou a palavra adequadamente ao contexto e suporte de circulação do gênero textual. As conversas realizadas *in box* que abaixo se reproduzem, elucidam tais substituições vocabulares:

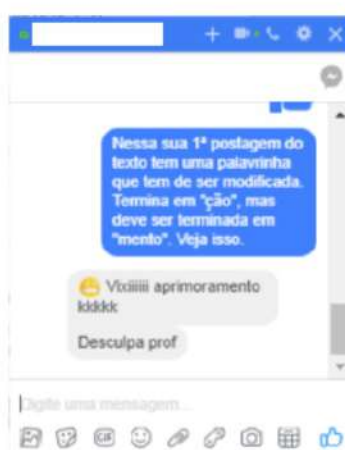


Imagem 19: *print* das conversas *in box* com P2



Imagem 20: *print* das conversas *in box* com P2

Um dado relativo à pontuação adequadamente utilizada também fora observado pelo **P2** em sua reescrita/reedição do segundo parágrafo entre a **PM2** e a **PF2**: o uso do ponto antes do operador/marcador argumentativo “*Então*”. A tabela seguinte, juntamente com o *print* de nossas orientações na plataforma virtual do *Facebook*, nos comprovam tal melhoramento qualitativo realizado por **P2** em seu texto:

<b>PM2</b>	<p><i>Nos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando celulares para conseguirem sustento próprio ou familiar, tendo em vista o desemprego que assola a sociedade. Além disso, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas à drogas e são ameaçados de morte se não efetuarem o pagamento, <u>então</u> eles optam pelo roubo ou furto de pequenos aparelhos multifuncionais para adquirirem dinheiro.</i></p>
<b>PF2</b>	<p><i>Nos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando</i></p>

<p><i>celulares para conseguirem sustento próprio ou familiar, tendo em vista o desemprego que assola a sociedade. Além disso, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas a drogas e são ameaçados de morte se não efetuarem o pagamento. <b>Então</b>, eles optam pelo roubo ou furto de pequenos aparelhos multifuncionais para adquirirem dinheiro.</i></p>
---

Tabela 8: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados

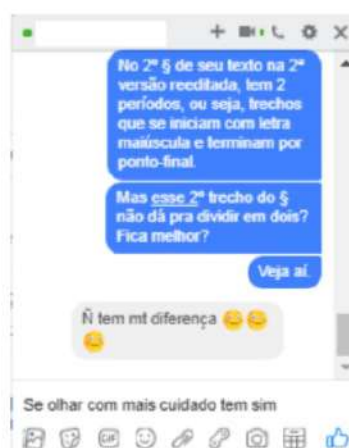


Imagem 21: print das conversas in box com P2

Ao interagirmos com o P2 no ambiente *on-line* de correção, voltamos seus olhares para o segundo parágrafo da PM2: “No 2º § de seu texto na 2ª versão reeditada, tem 2 períodos, ou seja, trechos que se iniciam com letra maiúscula e terminam por ponto-final”. Em seguida, sugerimos, mas não impositivamente, que o P2 unisse os dois períodos. À nossa sugestão “Mas esse 2º trecho do § não dá pra dividir em dois? Fica melhor?”, P2 respondeu imediatamente: “Ñ tem mt diferença 😊😊😊”. Para além dos *emotions* “😊😊😊”, os quais indicam surpresa com certo teor de vergonha em contestar o professor (atentar para os olhos e ruborização dos *emotions*), percebemos que o aluno/a (P2) teve a atitude de julgar que a nossa orientação para correção não fazia sentido diante do que ele escrevera. Vale ressaltar neste ponto o que fora apregoadado por Weissheimer e Leandro (2016) em

nossos pressupostos teóricos ao afirmarem que o *Facebook* tem uma grande potencial pedagógico, pois, em grande monta, torna-se “um espaço altamente interativo, no qual aparentemente **as pessoas se sentem mais livres para dizer o que pensam e mais dispostas a construir juntas o conhecimento**” (Weissheimer e Leandro, 2016, p. 124 – grifos nossos). Mesmo acatando nossa sugestão, inclusive reforçada pela fala “*se olhar com mais cuidado tem sim*”, o **P2** teve a iniciativa emancipatória de se posicionar frente a seu texto, não acatando prontamente nossa orientação, mesmo esta sendo nitidamente não compulsória, fato que nos denota propriedade autoral do texto e nos revela identidade autoral do produtor (**P2**), haja vista o modo como tenta defender sua escrita.

Dessa forma, a tônica de nossa conversa *on-line* foi no sentido de sugerir ao aluno/a que refletisse sobre seus usos linguísticos, não havendo nenhuma atitude de indicar a correção no texto (correção indicativa, Cf. Ruiz, 2015), de reescrever o texto (correção resolutiva, *idem*), de apontar o tipo de erro (correção classificatória, *ibidem*). Deu-se a correção textual-interativa apregoada por Ruiz (2015), mas na modalidade virtual, *on-line*, a qual é, sob nossa ótica, bem mais interativa que a escrita no próprio papel onde se encontra o texto escrito, primeiramente por se valer de um ambiente virtual, *on-line* e midiático, tão caro a nossa juventude atual, em segundo lugar por este ambiente virtual oferecer mais recursos expressivos, e, por fim, por ele atenuar a relação hierárquica entre professor e aluno, que fica mediada pela tela do computador, do *smartphone*, do *tablet*, etc., uma vez que funciona como um mediador que “quebra” a hierarquia da relação verticalizada no sentido professor-aluno/a, como pudemos perceber linhas acima, quando **P2** retruca: “*Ñ tem mt diferença 😊😊😊*”.

No que respeita ao critério B2, qual seja o *uso da morfossintaxe padrão da língua portuguesa (colocação pronominal, concordâncias verbo-nominais, uniformidade de tempos verbais etc.)*, evidenciou-se reparos de ordem ortográfico-morfossintáticos, no que concerne ao uso do acento indicativo da crase antes da palavra “*drogas*”, no segundo parágrafo das três produções (**PI2**, **PM2** e **PF2**). Na **PI2** e na **PM2**, o sinal indicativo da crase foi usado indevidamente por a palavra regida estar no plural e não receber o artigo feminino definido também no plural, o que descaracteriza o uso da crase. Vejamos nossa orientação *on-line*, via *fanpage* do *Facebook*, sobre este item:



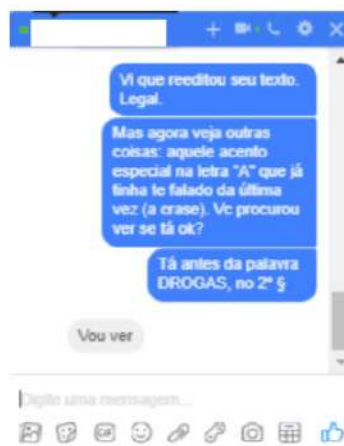


Imagem 22: *print* das conversas *in box* com P2

“Pecaremos” aqui com o único motivo de não esclarecermos como se deu a correção, por parte do **P2**, desse acento indicativo da crase, pois as conversas no ambiente virtual de correção não foram retomadas deste ponto, mas pela fala do **P2** (“Vou ver”), imagem 22, acima, cremos que de alguma forma fora realizada uma consulta para dirimir tal inadequação gramatical. A tabela seguinte nos mostra o percurso, desde a **PI2**, passando pela **PM2** até a **PF2**, onde verificamos pontualmente a melhoria no que respeita os critérios B1, B2 e B4, acima abordados:

<b>PI2</b>	<p><i>para pagar dívidas relacionadas <u>à drogas</u>.</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Então, é necessário a <u>aprimoração</u> da polícia da polícia para que as pessoas sintam-se encorajadas a denunciarem.</i></p>
<b>PM2</b>	<p><i>Além disso, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas <u>à drogas</u> e são ameaçados de morte se não efetuarem o pagamento</i></p> <p>(...)</p> <p><i>Sendo assim, fica evidente a necessidade</i></p>

	do Governo Municipal investir no aumento e <b><u>aprimoramento</u></b> das forças civis para que as pessoas sintam-se encorajadas a fazerem <b><u>denúncias</u></b> .
<b>PF2</b>	<p>Além disso, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas <b><u>a drogas</u></b> e são ameaçados de morte se não efetuarem o pagamento.</p> <p>(...)</p> <p>Sendo assim, fica evidente a necessidade do Governo Municipal investir no aumento e <b><u>aprimoramento</u></b> das forças civis para que as pessoas sintam-se encorajadas a fazerem <b><u>denúncias</u></b>.</p>

Tabela 9: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados

Já no tocante ao critério B3 (*recursos coesivos referenciais e sequenciais que favorecessem a progressão de ideias nos textos*), podemos constatar que o **P2** se valeu desses referidos recursos coesivos para realizar as operações de substituição de termos, bem como para dar sequência/prosseguimento a sua produção escrita. Se compararmos, à guisa de exemplos, o primeiro parágrafo da **PI2** com o da **PF2**, perceberemos que, além de o **P2** utilizar em maior quantidade esses recursos, o mesmo reestrutura o enunciado ora empregando outros operadores/marcadores argumentativos, por exemplo, ora sanando os problemas de falta de referência anafórica ancorada. Vejamos a tabela comparativa:

<b>PI2</b>	<p>A geração atual com <b><u>seus</u></b> smartphones tem sido alvo dos criminosos, <b><u>pois</u></b>, em meio a tantos aplicativos, <b><u>ela</u></b> tem estado desatenta ao <b><u>seu</u></b> redor, além do mais, <b><u>tal furto</u></b> gera bons lucros <b><u>ao que</u></b> revendê-lo. <b><u>Porém</u></b>, a vítima não é culpada <b><u>desse ato</u></b>, <b><u>mas sim</u></b> a marginalização <b><u>e</u></b> a</p>
------------	--

	<i>falta de rigor nas punições.</i>
<b>PF2</b>	<i>A geração atual com <b>seus</b> smartphones tem sido alvo dos criminosos, <b>pois</b> em meio a tantos aplicativos, <b>ela</b> tem estado desatenta ao <b>seu</b> redor. <b>O indivíduo</b> que pratica o furto a celulares obtém lucros ao revender <b>esses</b> <b>objetos</b>. <b>Mesmo</b> facilitando <b>tal ação</b>, a vítima não é culpada, <b>mas sim</b> a marginalização <b>e</b> a falta de rigor nas punições.</i>

**Tabela 10: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados**

Ficam evidentes as melhorias empreendidas no texto desde a **PI2** até a **PF2**: na **PI1**, há dois elementos coesivos que não têm referentes ancorados. São os que estão presentes e destacados no excerto: “**tal furto** gera bons lucros **ao que** revendê-lo”. Note-se que “seus”, “ela” e “seu” retomam “geração”, mas “tal furto” e “ao que” padecem dessa falta de referente. A forma pronominal oblíqua “lo” e a expressão nominal “esse ato” retomam o termo referente “tal furto”, realizando, portanto, a coesão adequadamente.

Percebamos como nossas orientações novamente em caráter de sugestões, fazendo assim com que, por meio de uma correção interativa e em um ambiente *on-line*, e por isso virtual, de interação professor-aluno, este último tenha uma gama de possibilidades midiáticas<sup>27</sup> para rever seu texto, além de não ser “constrangido” na relação verticalizada no sentido docente-discente. Note que apenas direcionamos o **P2** no sentido de ele perceber que não havia referentes ancorados para os termos “tal furto” e “ao que”. Vejamos nossa fala, constante na imagem 23 (reproduzida na página seguinte): “Nessa parte **AO QUE REVENDÊ-LO**. Quem revende? Tá dito antes? Em **TAL FURTO**? Vc já tinha falado de **FURTO** p dizer **TAL**?”. O uso da multimodalidade (Cf. Rojo, 2012) ao digitarmos as letras em “caixa alta” confere uma maior atenção do **P2**, que irá observar com mais atenção esse dado em seu texto. Assim, não houve indicação explícita (até porque desconhecíamos os possíveis

<sup>27</sup> Aqui podemos mencionar as gramáticas e dicionários *on-line*, sites do tipo “tira-dúvidas” de língua portuguesa, etc.

referentes ancorados), mas o problema da referência, ou melhor, dos referentes, foi resolvido, conforme percebemos pela tabela 10, logo acima.

Figurando como operadores/marcadores argumentativos, visualizamos, na **PI2**, o “*pois*”, o “*Porém*”, o “*mas sim*” e o “*e*”, imprimindo os sentidos, respectivamente, de causa, oposição adversativa, oposição adversativa e junção, assim como nos apontou Xavier (2014), o que, para uma produção inicial já é bastante considerável e demonstra certa competência enquanto produtor textual por parte do **P2**. Entretanto, o que tivemos de mais revelador foi a reestruturação do trecho “*Porém*, a vítima não é culpada *desse ato*, *mas sim* a marginalização *e* a falta de rigor nas punições”, cuja nova redação sequer chegou a ser por nós sugerida nas conversas *in box* no ambiente *on-line* de correção. A estrutura de oposição adversativa é reestruturada em uma ainda de oposição, mas agora concessiva: “*Mesmo* facilitando *tal ação*, a vítima não é culpada, *mas sim* a marginalização *e* a falta de rigor nas punições”, igualmente apontada por Xavier (2014, pp. 68-72), como uma inversão da oposição adversativa. Nossas dicas resumiram-se a focar na falta dos referentes ancorados para as expressões coesivas anafóricas mencionadas nos dois parágrafos anteriores a este, conforme observamos no *print* abaixo:

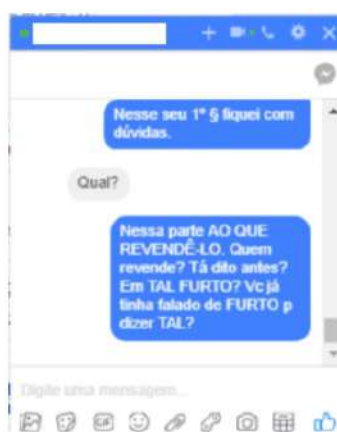


Imagem 23: *print* das conversas *in box* com **P2**

Como já dito, diferentemente do que ocorre com os critérios dos eixos “A” e “B”, os critérios estabelecidos para o eixo “C” são observados em sua completude

maior nas produções finais (PF) de cada texto. Dessa maneira, reproduziremos novamente a imagem da **PF2** com o objetivo de verificarmos mais atentamente esses referidos critérios que constam no eixo “C”:

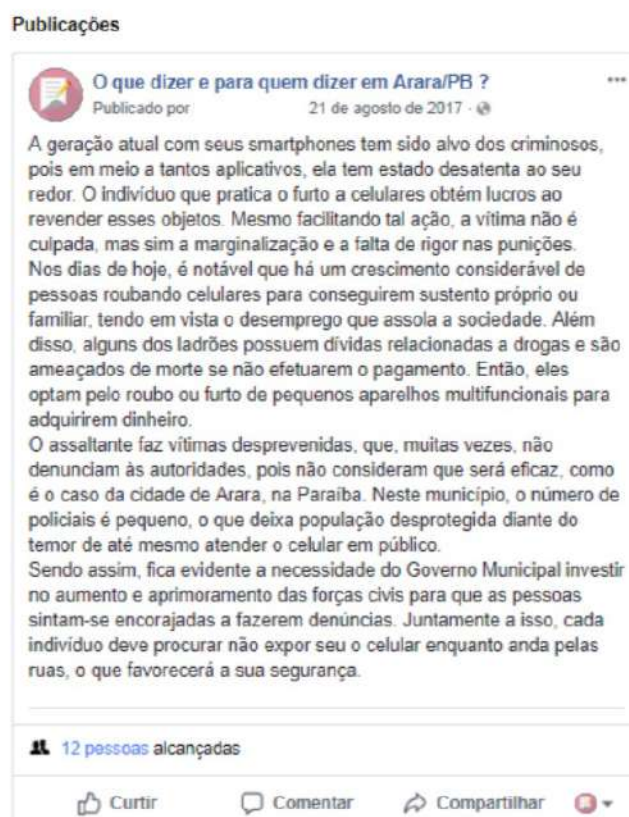


Imagem 24: *print* da PF2

Em relação ao primeiro critério do eixo “C” (C1), que consiste em verificar se houve *uma abordagem fidedigna à proposta de produção textual no que toca à temática selecionada na proposta inicial*, podemos constatar que ocorreu, sim, essa fidedignidade, haja vista que a temática predeterminada (“*Roubos e furtos de celulares na cidade onde moro: a quem recorrer, o que fazer, como evitar?*”) foi abordada do início ao fim do texto, obedecendo ao que se solicitou na sequência didática que auxiliou nosso projeto de intervenção pedagógica. O diferencial foi que, na **PF2** (e desde sua versão inicial – na **PI2**), ocorreu a predominância de *uma linha*

*expositiva/dissertativa da temática selecionada que contextualizasse mais amplamente a problemática presente na proposta inicial, que corresponde exatamente ao critério C2, fato não verificado na PF1, analisada no início desse capítulo.*

O excerto “*A geração atual com seus smartphones tem sido alvo dos criminosos, pois em meio a tantos aplicativos, ela tem estado desatenta ao seu redor. O indivíduo que pratica o furto a celulares obtém lucros ao revender esses objetos*”, presente no primeiro parágrafo da PF2, contextualiza de forma mais generalizada a temática em questão, qual seja a de tratar de roubos e furtos a celulares na cidade onde residimos. Partindo da menção a “*A geração atual com seus smartphones...*”, o P2 canaliza seu foco para o cerne do tema escolhido para discorrer-se, argumentar-se textualmente, que é “*Roubos e furtos de celulares na cidade onde moro: a quem recorrer, o que fazer, como evitar?*”. O nome da cidade figura no texto, fato que nos faz perceber como o P2, conscientemente, afinou sua discussão no transcorrer dos parágrafos, pois a cidade de Arara aparece apenas no terceiro parágrafo da PF2. Destarte, é fato que houve essa contextualização mais ampliada da temática por meio de uma linha expositiva/dissertativa nos parágrafos anteriores.

Já em relação a C3 e C4, critérios que podem ser observados conjuntamente no texto de P2, devido à organização de seu plano textual, podemos verificar que houve *uma linha opinativa/argumentativa da temática selecionada que explicasse, pormenorizasse a problemática presente na proposta inicial (C3)*, além de constataremos que ocorreu *uma linha opinativa/argumentativa da temática selecionada que atendesse aos propósitos iniciais presentes na proposta (C4)*. Pela tabela seguinte, que compara os segundo e terceiro parágrafos da P12 em relação aos mesmos parágrafos da PF2, podemos perfeitamente constatar que o critério C3 foi alcançado. Vejamos:

<b>P12</b>	<i>Tendo em vista a sociedade dos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando celulares <b>(1)</b> para conseguirem sustento próprio, ou, por</i>
------------	--

	<p><u>exemplo, para pagar dívidas relacionadas à drogas.</u> O assaltante faz reféns desprevenidos, que, muitas vezes, não denunciam às autoridades, <b>(2)</b> <u>porque elas não são eficazes, como é o caso da cidade de Arara, na Paraíba.</u></p> <p>Em relação a isso, <b>(3)</b> <u>a polícia civil desta cidade não faz a busca adequada pelos culpados.</u> Este fato deixa a população desprotegida diante do temor de até mesmo atender o celular em público.</p>
PF2	<p>Nos dias de hoje, é notável que há um crescimento considerável de pessoas roubando celulares <b>(1)</b> <u>para conseguirem sustento próprio ou familiar, tendo em vista o desemprego que assola a sociedade.</u> <b>(2)</b> <u>Além disso, alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas a drogas e são ameaçados de morte se não efetuarem o pagamento.</u> <b>(3)</b> <u>Então, eles optam pelo roubo ou furto de pequenos aparelhos multifuncionais para adquirirem dinheiro.</u></p> <p>O assaltante faz vítimas desprevenidas, que, muitas vezes, não denunciam às autoridades, <b>(4)</b> <u>pois não consideram que será eficaz, como é o caso da cidade de Arara, na Paraíba.</u> Neste município, <b>(5)</b> <u>o número de policiais é pequeno, o que deixa população desprotegida diante do temor de até mesmo atender o celular em público.</u></p>

Tabela 11: comparação entre parágrafos reescritos/reeditados

Notemos que três são os argumentos expostos pelo P2 na PI2, quais sejam: i) para conseguirem sustento próprio, ou, por exemplo, para pagar dívidas

relacionadas à drogas”; ii) **“porque** elas não são eficazes”; e iii) *“a polícia civil desta cidade não faz a busca adequada pelos culpados”*. Destes, os dois primeiros são encabeçados pelos seus respectivos marcadores/operadores argumentativos “para” – duas vezes repetido – e “porque”. O último dos argumentos (*“a polícia civil desta cidade não faz a busca adequada pelos culpados”*) mantém uma relação assindética de causa com o excerto *“porque elas não são eficazes, como é o caso da cidade de Arara, na Paraíba”*, não apresentando marcador/operador argumentativo, portanto.

Já na **PF2**, em vez de três argumentos, percebemos o total de cinco, sendo quatro iniciados por marcadores/operadores argumentativos: i) **para** *conseguirem sustento próprio ou familiar, tendo em vista o desemprego que assola a sociedade*; ii) **Além disso**, *alguns dos ladrões possuem dívidas relacionadas a drogas e são ameaçados de morte se não efetuarem o pagamento*; iii) **Então**, *eles optam pelo roubo ou furto de pequenos aparelhos multifuncionais para adquirirem dinheiro*; e iv) **pois** *não consideram que será eficaz*. Há apenas um argumento (*“o número de policiais é pequeno, o que deixa população desprotegida diante do temor de até mesmo atender o celular em público”*) que mantém uma relação assindética de causa/explicação com o enunciado *“pois não consideram que será eficaz, como é o caso da cidade de Arara, na Paraíba”*, conforme observamos na tabela 11 (página anterior).

Assim, podemos constatar que houve uma linha opinativa/argumentativa que explicou, pormenorizou, detalhou questões relativas à temática em questão, a qual figurou em nossa proposta inicial para produção textual. Isso se deu, assim cremos, pelas orientações fornecidas *in box* ao nosso **P2**, conforme podemos perceber pelas imagens abaixo:

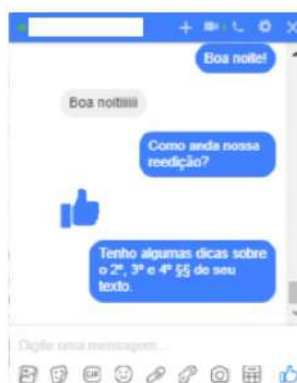


Imagem 25: *print* das conversas *in box* com P2





Imagem 26: *print* das conversas *in box* com P2

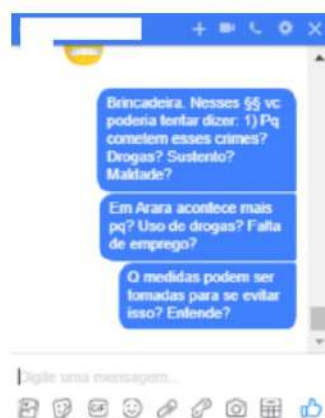


Imagem 27: *print* das conversas *in box* com P2

Nossas orientações *on-line* foram canalizadas exatamente para que opiniões fossem pensadas/planejadas pelo **P2** para enriquecer argumentativamente seu texto, denotando assim a tão esperada autoria e/ou identidade autoral. Nesse sentido, não mencionamos, em nenhum instante, questões relativas aos tipos de marcadores/operadores argumentativos nem muito menos escrevemos os argumentos pelo **P2**. Muito pelo contrário: realizamos indagações de cunho mais geral para que o próprio **P2** refletisse acerca de sua produção textual. Em nossas falas, i) “Nesses §§ vc poderia tentar dizer: 1) Pq cometem esses crimes? Drogas? Sustento? Maldade?” / ii) “Em Arara acontece mais pq? Uso de drogas? Falta de

*emprego?*” e / iii) *“Q medidas podem ser tomadas para se evitar isso? Entende?”*, sinalizamos bem esta atitude que tomamos e que surtiu efeito, conforme pudemos observar tanto na tabela 11 quanto nas imagens 25, 26 e 27 expostas anteriormente.

Neste terceiro capítulo, após analisarmos qualitativamente as duas produções textuais, cada qual com suas três versões (**PI1**, **PM1**, **PF1** e **PI2**, **PM2**, **PF2**), norteados pelos 12 critérios de análise expostos no segundo capítulo, pudemos chegar a algumas conclusões que passaremos a realizar a explanação pormenorizada na seção seguinte: a das considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões e análises empreendidas anteriormente, pudemos constatar que um estudo mais minucioso da utilização da plataforma virtual do *Facebook* (por meio da *fanpage*) enquanto ferramenta pedagógica de auxílio no ensino da produção escrita do gênero textual redação/dissertação escolar traz grandes benefícios no que respeita a melhoria na qualidade da escrita do alunado, especialmente no que toca as questões da identidade autoral por meio da argumentação e da funcionalidade de seus textos em um ambiente *on-line* e público de circulação efetiva dos textos empiricamente construídos.

Verificamos igualmente que uma atividade de produção textual sem atividades prévias, como a que propomos intencionalmente em nossa pesquisa, mesmo discordando dessa metodologia mais tradicionalista, não propicia as condições necessárias à construção de um texto em cuja malha textual seja evidenciada uma sustentação dissertativo-argumentativa satisfatória ao entendimento da temática solicitada, bem como à demonstração de marcas autorais, isto é, de identidade autoral. Nesse sentido, quando propomos a nossa intervenção pedagógica mediados por uma sequência didática, averiguamos que uma série de atividades prévias planejadas nessa referida sequência foram de grande valia para uma melhoria qualitativa desde as produções iniciais (PI), percorrendo as produções modulares (PM) e alcançando as produções finais (PF).

Nesse íterim, constatamos ainda que atividades mediadas por um ambiente virtual (*on-line*) de correção/reedição de textos, figurando como uma atividade extraclasse, influenciaram sobremaneira na melhoria da qualidade da reescrita/reedição das redações/dissertações escolares dos alunos/as. Primeiramente por atenuar significativamente a relação hierárquica verticalizada no eixo professor-aluno, haja vista que, “separados pela tela digital”, professor e alunos/as puderam ter uma relação mais íntima, menos impositiva e menos compromissada no tocante à correção dos textos para obtenção de recompensas, que, no presente caso, seria a nota e/ou aprovação.

Em segundo lugar, há um fator interessante a ser observado no que respeita à intenção deliberada dos alunos/as quererem empreender melhorias em seus

textos por conta da publicação/postagem destes em uma rede social: as produções textuais tornam-se “vitrines”, nas quais milhares de pessoas poderão visualizar, ter acesso a seus textos. Destarte, os produtores lançam mão dos mais variados recursos de que dispõe no ambiente virtual de correção (programas de editoração de textos, dicionários *on-line*, site do tipo “tira-dúvidas” de língua portuguesa, aplicativos, pesquisas via *internet*, etc.) para revisarem, reescreverem/reeditarem seus textos.

Em terceiro lugar, nós, professores, ao dispormos, como aconteceu nesse nosso estudo, de um ambiente virtual para orientar a reescrita/reedição dos textos dos alunos/as, temos acesso, igualmente aos alunos/as, a vários recursos de ordem multimodal para emprendermos nossas dicas para refacção textual. Isso é altamente produtivo, como pudemos perceber nas análises, em virtude de interagirmos de forma mais íntima, mais próxima com nosso alunado, que hoje estão quase completamente inseridos na Era Digital e quase que praticamente dependentes dela. Igualar-se ao perfil desse alunado é mais que essencial para um melhor aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem. Ressalte-se que nossa pesquisa optou por lidar apenas com um site de rede social (SRS), que foi o *Facebook*, e por recorrer apenas a um dos recursos de uma de suas ferramentas, que foram as mensagens escritas no *messenger* (aplicativo de conversas do *Facebook*). Caso estendêssemos nossas orientações a outro recurso da ferramenta *messenger*, como as conversas em áudio, poderíamos, assim julgamos, obter outros resultados bem mais satisfatórios, haja vista que o entendimento via conversas em áudio seriam bem mais interativos, conforme podemos deduzir das conversas face-a-face que travamos diariamente por essa rede social.

À guisa de finalização, salientamos que, pelo que fora analisado e verificado pragmaticamente em nossa pesquisa, a ênfase excessiva em correções de caráter meramente gramatical e/ou metalinguístico nas orientações para reescrita/reedição de textos não traz tantos benefícios quanto pensam aqueles que se valem de práticas mais tradicionalistas para o ensino de língua portuguesa (especialmente de produção de textos) nos anos finais do ensino fundamental II. Vimos que as orientações em forma de perguntas reflexivas sobre as produções textuais são bem mais eficazes que a mera indicação, classificação ou retificação dos problemas encontrados nos textos. Pautando-se em correção textual de cunho interativo via

ambientes *on-line*, poderemos alcançar patamares bem mais profícuos no que diz respeito à produção textual com marcas autorais, com identidade autoral e ao gênero textual com uma circulação efetiva, funcional, que é uma de suas principais características constitutivas. Atividade trabalhosa, mas não inalcançável.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLEGRETTE, S. et al. **Aprendizagem nas redes sociais virtuais**: o potencial da conectividade em dois cenários. Revista Cet, v. 1, n. 2, 2012.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. 7 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARAGÃO, R.; DIAS, I. A. Facebook e emoções de estudantes no uso de inglês. In.: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? 1 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, pp. 111-121.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. P.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola**: discutindo princípios e práticas. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998/2001.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In.: GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

COROA, M. L. O texto dissertativo-argumentativo. In.: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.) **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016, pp. 50-63.

COSTA VAL, M. G. Redação escolar: um gênero textual? In.: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.) **Textos dissertativo-argumentativos**: subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016, pp. 64-72.

\_\_\_\_\_. **Redação e textualidade**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In.: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.

**Gêneros orais e escritos na escola.** 3 ed. Campinas (SP): Mercado das letras, 2004, pp. 81-108.

EVANGELISTA, A. O texto escrito na escola: avaliação. In.: EVANGELISTA, A. et alii. **Professor-leitor, aluno-autor:** reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Belo Horizonte: CEALE/Formato, 1998, pp. 15-45.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In.: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? 1 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, pp. 93-109.

GARCEZ, L. H. do C. Gênero e tipo de texto. In.: GARCEZ, L. H. do C.; CORRÊA, V. R. (orgs.) **Textos dissertativo-argumentativos:** subsídios para qualificação de avaliadores. Brasília: Cebraspe, 2016, pp. 43-49.

GERALDI, J. W. Escrita, uso da escrita e avaliação. In.: \_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012, pp. 127-131.

GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In.: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender? 1 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016. pp. 81-92.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In.: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 99-116.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Contexto, 2002.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; DÉsirÉE MOTTA-ROTH, A. B. (Org.). **Gêneros:** teorias, métodos e debates. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, pp. 237-259.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros Textuais e ensino.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, pp. 19-38.

MEISHAR-TAL, H.; KURTZ, G.; PIETERSE, E. **Facebook groups as LMS: a case study**. The international review of research in open and distance learning, vol. 3, n. 4, 2012.

MIRANDA, M. M. A produção de textos na perspectiva da enunciação. **Presença pedagógica**. s/n, pp. 20-29, jan/fev. 1995.

OLIVEIRA, F. K.; OLIVEIRA, O. S. **Edmodo: uma rede social educacional**. Anais Eletrônicos 4º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Comunidades e aprendizagens em rede. Recife: UFPE, 2012.

PACHECO, A. C. **A dissertação**. São Paulo: Atual, 1988.

PAIVA, V. L. M. O. Facebook: um estado atrator na internet. In.: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, pp. 65-80.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1 ed. São Paulo: Telos, 2012.

RABELLO, C. L.; HAGUENAUER, C. **Sites de redes sociais e aprendizagem: potencialidades e limitações**. Revista Educa online, ano 2011, v. 5, n. 3, pp.19-43.

REINALDO, M. A. G. M. A orientação para produção de texto. In.: DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 89-101.

ROJO R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In.: ROJO R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RUIZ, E. D. **Como se corrige redação na escola: uma proposta textual-interativa**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SERCUNDES. M. M. I. Ensinando a escrever. In.: GERALDI, J. W.; CITELLI, Beatriz (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp. 75-97.



SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, M. *Internet na escola e inclusão social na cibercultura*. (2004). Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/smed/capeonline/seminario/marco.html>

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual? In.: DIONÍSIO, A. P. e BESERRA, N. S. *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, pp. 163-183.

WEISSHEIMER, J.; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In.: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1 ed. São Paulo, Parábola Editorial, 2016, pp. 123-136.

WENGER E. C.; SNYDER W. M. *Communities of Practice: the organizational frontier*. Harvard Business Review, 2000, pp. 139-145.

XAVIER, A. C. S. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. Catanduva, SP: Editora Respel, 2014.

\_\_\_\_\_. *Letramento digital e ensino*. (2005). Disponível em: <https://escolafutura.files.wordpress.com/2013/11/letramento-digital-e-ensino.pdf>





### APÊNDICE 3 – MODELO DE REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR 01



E.E.E.F.M. \_\_\_\_\_ – CIDADE: ARARA/PB  
**LÍNGUA PORTUGUESA – PROFESSOR: LEOPOLDO MORAIS**  
 SÉRIE: \_\_\_\_\_ / TURMA: \_\_\_\_\_ / TURNO: \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

#### O perigo em nossas mãos<sup>28</sup>

O número de celulares no mundo ultrapassa as cifras dos bilhões. No Brasil em nada diferimos, haja vista que o número de celulares é igualmente surpreendente, bastando-nos apenas refletir acerca dos vários modelos e marcas que já possuímos durante nossa vida enquanto usuários ou acerca das pessoas que conhecemos, as quais também possuem esse aparelho que, atualmente, é uma ferramenta quase indispensável na comunicação do mundo (pós)contemporâneo.

Tal fato é verificável tanto através de números estatísticos quanto por nossa experiência pessoal. Contudo, o que igualmente nos chama a atenção é o elevado número de roubos e furtos a celulares no nosso país. Para se ter uma ideia, apenas no nordeste brasileiro o índice de roubos e furtos a esses aparelhos aumentou, em média, em mais de 70 (setenta) pontos percentuais no ano de 2015, números estes que podem ser semelhantes em nível nacional. E em nossa cidade, seria diferente? cremos que não, pois o que mais se viu nos últimos anos foi o crescente e desenfreado aumento nos índices de, principalmente, roubos a celulares aqui em Tubiacanga<sup>29</sup>. E quais seriam os “atrativos” para os criminosos roubar ou furtar celulares? Esses “atrativos” são de várias ordens.

Vemos que, na maioria das vezes, os roubos ou furtos são para pagar dívidas com o uso de drogas, mas também pode ser para comprar essa referida droga, para adquirir armas (o dinheiro fácil é que condiciona o crime nestes casos), para possuir um celular de última geração, para agradar (“presentear”) alguém com um modelo novo (as variedades de marcas, de modelos e de funções são o “incentivo” nestes casos) ou até mesmo para entrar no mundo do crime com uma ação criminosa, como uma forma de se consolidar como criminoso. E por que esses roubos e furtos acontecem? Por descuido, em sua grande maioria, pois os usuários de celulares não se dão conta de que expõem demais seus aparelhos em locais abertos sem nenhuma precaução em relação a roubo dos mesmos. Essa é a causa maior: a exposição despreocupada dos aparelhos.

Assim, temos que buscar formas para despistarmos esses meliantes, tomando medidas simples, porém eficazes, para diminuir essa prática criminosa, tais como: não expormos modelos caros de celulares em lugares abertos e/ou de muito

<sup>28</sup> Redação/dissertação escolar por nós elaborada para os fins metodológicos da sequência didática de nosso projeto de intervenção.

<sup>29</sup> Cidade fictícia, criada para ocultar a cidade a que se refere o presente texto.

movimento; evitar em sair a lugares ermos e/ou sem iluminação, para que assim possamos melhor visualizar o ambiente; sempre ativar o código IMEI, que bloqueia o celular roubado e/ou furtado; usar o celular em ambientes monitorados por câmeras, entre outras ações preventivas. Dessa maneira não estaremos carregando uma isca em nossas mãos.

## ANEXO 1 – MODELO DE REDAÇÃO/DISSERTAÇÃO ESCOLAR 02



E.E.E.F.M. \_\_\_\_\_ – CIDADE: ARARA/PB  
**LÍNGUA PORTUGUESA** – PROFESSOR: **LEOPOLDO MORAIS**  
 SÉRIE: \_\_\_\_\_ / TURMA: \_\_\_\_\_ / TURNO: \_\_\_\_\_

ALUNO(A): \_\_\_\_\_

Educar ou aprisionar?<sup>30</sup>

Assiste-se no Brasil a uma discussão sobre a redução da maioridade penal, por causa do aumento da violência, que gera insegurança e sentimento de impunidade por parte da população, principalmente quando são adolescentes que cometem os delitos e não há uma punição mais rígida para esses jovens infratores.

Por isso, há um projeto na Câmara dos Deputados, que deveria observar que o sistema penitenciário é falho, pois a maioria dos detentos reincide e não há o processo de ressocialização. Então, as chances seriam mínimas que esse processo de reeducação acontecesse com os jovens, pois os crimes graves e hediondos, cometidos pelos adolescentes, são menores que 1%, segundo dados do Ministério da Justiça. Além do mais, a superlotação dos presídios brasileiros e uma maior quantidade de investimentos para construção de novas prisões, em vez de ser aplicados em educação e saúde, por exemplo, seria inviável, já que há pouca possibilidade de os detentos serem reinseridos na sociedade sem reincidir na criminalidade.

Outras medidas podem ser adotadas contra os menores infratores, inclusive, garantidas por lei através do estatuto da criança e do adolescente (ECA). Tais medidas seriam socioeducativas e, em crimes graves, o adolescente ficaria 3 anos em instituições para ser novamente inserido na sociedade, mais 3 anos em semiliberdade e mais 3 anos com acompanhamento. Ao todo, o processo seria de 9 anos. Porém, isto muitas vezes não acontece, porque a maioria desses adolescentes vem de famílias com condição financeira baixa, desestruturadas e que não frequentam a escola, o que retarda/impede o processo de ressocialização.

Por essa razão, o governo poderia investir em mais escolas em tempo integral, em projetos sociais (grafite, música, dança, teatro etc.), principalmente em áreas com milícias, dispor de mais recursos para as instituições de reeducação dos menores infratores, garantindo que estes recursos sejam bem usados. Poderiam se fazer também projetos de assistência social às famílias desses menores, para que além do amparo da escola eles tenham um amparo familiar adequado.

<sup>30</sup> Redação/dissertação escolar produzida no ano de 2016 por um estudante da mesma escola onde se deu a pesquisa.