

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SÉRGIO GOMES DE MIRANDA**

**ENSINO DESENVOLVIMENTAL E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO**

GOIÂNIA  
2008

**SÉRGIO GOMES DE MIRANDA**

**ENSINO DESENVOLVIMENTAL E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Qualificação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas.

GOIÂNIA  
2008

M672e Miranda, Sérgio Gomes de.  
Ensino desenvolvimental e aprendizagem de produção  
textual no Ensino Médio / Sérgio Gomes de Miranda. – 2008.  
188 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,  
Departamento de Educação, 2008.

“Orientação: Profa Dra Raquel Aparecida Marra da  
Madeira Freitas”.

1. Ensino-aprendizagem – gênero dissertativo – experimento  
didático-formativo. 2. Educação – Teoria Histórico-Cultural –  
Teoria do Ensino Desenvolvimental. 3. Língua Portuguesa  
– texto dissertativo – produção – ensino-aprendizagem – ensino  
médio. I. Título.

CDU: 37.046.14(043.3)  
37.025(043.3)

SÉRGIO GOMES DE MIRANDA

**ENSINO DESENVOLVIMENTAL E APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO  
TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação defendida em 17 de outubro de 2008 e aprovada pela banca examinadora  
constituída pelos professores:

---

Profa Dra Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas – UCG  
(orientadora)

---

Profa Dra Deise Nanci de Castro Mesquita – UCG

---

Profa Dra Eliane Marquez da Fonseca Fernandes – UFG



*À Deus, Senhor de todas as coisas, pela  
graça de me permitir a realização deste  
estudo.*

*Aos meus pais, Amadeus e Maria, a  
quem devo o entendimento de que é  
com fé, trabalho e alegria que se vence  
na vida.*

*À minha amiga Alessandra, pelo  
incentivo aos estudos, por me fazer  
acreditar que sou capaz, pela  
contribuição nas incontáveis vezes.*

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pela compreensão de meu distanciamento das conversas familiares e pelo respeito à minha necessária reclusão ao trabalho e aos estudos.

À minha orientadora, Profa Dra Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, pela competente orientação nesta dissertação e também nas disciplinas que nortearam esta pesquisa.

Às professoras examinadoras deste trabalho, Profa Dra Deise Nanci de Castro Mesquita e Profa Dra Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, pela leitura criteriosa, pelo respeito e pela indispensável contribuição.

Ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo, pelos ensinamentos nas disciplinas que nortearam esta pesquisa e pela amizade.

Ao professor e aos alunos sujeitos desta pesquisa, pela permissão para as observações e pela contribuição com suas práticas, sobretudo pelo compromisso que tiveram com esta pesquisa.

À minha namorada, Daniela Batista Rocha Mestriner, pela dedicação ao digitar, formatar e estilizar este trabalho, bem como pelo companheirismo nos meus momentos de desassossegos intelectuais.

Aos meus eternos professores, Alaíza, Jânio Donizete, Claudeci Ferreira, Marinelza (Poopy), Rita de Cássia, Telma Mendonça, Nilton Mário, Lacordeire Vieira, João Ernandes, Albertina Vicente, Alessandra Gomes, Antônio Evaldo, pelas lições e ensinamentos que me iluminaram os olhos para percorrer os caminhos da educação.

Aos meus alunos, por me permitirem a honra de participar de suas vidas e me darem o privilégio de participarem da minha vida.

*A educação é a arma mais poderosa que  
você pode usar para mudar o mundo.*

*Nelson Mandela*

*A verdadeira educação é aquela que nos  
possibilita sermos seres humanos,  
verdadeiramente humanos.*

*Claudemir Sales*

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>LISTA DE FIGURAS.....</b>  | <b>9</b>  |
| <b>RESUMO .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>ABSTRACT .....</b>   | <b>11</b> |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO INTRODUTÓRIO.....</b>   | <b>12</b> |
| <br>  |           |
| Problema e Perguntas de Pesquisa .....  | 16        |
| Justificativa.....  | 17        |
| Objetivos do Estudo .....   | 22        |
| Metodologia .....   | 23        |
| Composição do Texto .....   | 24        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 1 .....</b>   | <b>26</b> |
| <br>  |           |
| 1.1. Concepções de Linguagem.....   | 26        |
| 1.2. O Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa .....                             | 30        |
| 1.3. O Gênero Dissertativo .....  | 36        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 2 .....</b>   | <b>41</b> |
| <br>  |           |
| 2.1. A Teoria Histórico-Cultural e o Texto Dissertativo.....                                  | 44        |
| 2.2. A Teoria da Atividade e a Atividade de Aprendizagem de Textos Dissertativos.....         | 50        |
| 2.3. Teoria do Ensino Desenvolvimental .....  | 53        |
| 2.4. A Lingüística Textual e o Gênero Dissertativo.....                                       | 61        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO 3 .....</b>   | <b>67</b> |
| <br>  |           |
| 3.1. Observação.....  | 68        |
| 3.1.1. A escola e sua estrutura .....   | 69        |
| 3.1.2. As aulas de Língua Portuguesa .....  | 70        |
| 3.2. Entrevista .....   | 76        |
| 3.2.1. A visão do professor sobre o texto dissertativo, seu ensino, sua<br>aprendizagem ..... | 77        |
| 3.2.2. A visão dos alunos sobre o texto dissertativo, seu ensino, sua aprendizagem ..         | 79        |
| 3.2.2.1. O ensino.....  | 79        |

|  |     |
|--|-----|
| 3.2.2.2. O texto no contexto escolar .....   | 80  |
| 3.2.2.3. Competência oral .....  | 81  |
| 3.3. Análise Documental .....  | 81  |
| 3.3.1. Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) .....  | 82  |
| 3.3.2. Plano de aulas do professor.....  | 84  |
| 3.3.3. A situação de aprendizagem dos alunos em relação ao objeto texto<br>dissertativo .....        | 87  |
| 3.4. O Ensino Desenvolvimental do Objeto Texto Dissertativo .....                                    | 91  |
| 3.4.1. Atividade de ensino e atividade de aprendizagem .....   | 92  |
| 3.4.2. A aprendizagem do objeto texto dissertativo como resultado do ensino<br>desenvolvimental..... | 111 |
| 3.5. O Cruzamento das Análises e as Perguntas de Pesquisa .....                                      | 115 |
| 3.6. Limitações deste Estudo .....   | 122 |
| 3.7. Sugestões para Futuras Pesquisas .....  | 123 |
| 3.8. Considerações Finais .....  | 123 |

**REFERÊNCIAS.....125**

**ANEXOS.....128**

|   |     |
|---|-----|
| Anexo A Cópia do Roteiro de observação das aulas .....  | 129 |
| Anexo B Perguntas de entrevistas .....  | 130 |
| Anexo C Transcrição da entrevista feita com o professor participante desta pesquisa   | 131 |
| Anexo D Transcrição das entrevistas feitas com os alunos participantes desta<br>pesquisa.....   | 135 |
| Anexo E Cópia dos textos selecionados do Projeto Político-Pedagógico (PPP) .....  | 157 |
| Anexo F Tabela: Dependências escolares e condições de uso .....   | 159 |
| Anexo G Tabela: Aproveitamento dos estudantes (Ensino Médio).....   | 160 |
| Anexo H Cópia do Plano de Aula do Professor referente ao primeiro e segundo<br>bimestre .....   | 161 |
| Anexo I Cópia das redações selecionadas para descrição e análise anterior à realização<br>do Experimento Didático-Formativo .....       | 163 |
| Anexo J Cópia do Plano de Aulas para a realização do Experimento<br>Didático-Formativo .....  | 174 |
| Anexo K Cópia do texto utilizado como padrão geral de produção em gênero<br>dissertativo .....  | 175 |
| Anexo L Cópia da matriz norteadora das observações .....  | 176 |
| Anexo M Cópia das redações selecionadas para descrição e análise posteriormente à<br>realização do Experimento Didático-Formativo ..... | 177 |

## LISTA DE FIGURAS

Figura 2.1: Estrutura da Atividade Humana por Leontiev .....52

Figura 2.2: Estrutura da Atividade Humana por Davydov.....56

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada em uma escola pública estadual de Senador Canedo, cujos sujeitos foram o professor e os alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, estudo que tem por tema o processo de ensino-aprendizagem da produção do gênero dissertativo. Subjazem a esta pesquisa a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, que defendem o desenvolvimento do homem como resultado das relações históricas, culturais e sociais, numa relação dialética entre o externo ao indivíduo e o seu interno, de modo que, através da atividade, ele subjetiva as relações objetivas, por meio do processo de interiorização/apropriação, que promove o seu desenvolvimento cognitivo e a formação de sua consciência, bem como, defendem que a aprendizagem se dá no processo de apropriação do conhecimento científico e de conceitos teóricos, entendendo a escola como um local privilegiado para a atividade de aprendizagem, por atuar com os conteúdos de forma teórico-científica. Em virtude de seu tema, esta pesquisa também se baseia em conhecimentos da Lingüística Textual, devido ao entendimento do caráter social e psicológico da produção textual. Esta pesquisa qualitativa foi realizada por meio da descrição e análise de observações do processo de ensino-aprendizagem em sala de aula e da relação professor-aluno, de entrevistas semi-estruturadas ao professor e aos alunos e da análise documental, cujo principal documento foi uma produção de texto dissertativo realizada pelos alunos. Ainda, foi realizado, junto aos sujeitos desta pesquisa, um experimento didático-formativo, no qual foi criado um caminho didático e produzido um plano de aulas baseado em etapas desenvolvimentais, no sentido de responder que aprendizagem os alunos apresentariam mediante o ensino da produção de textos dissertativos organizado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Sob a orientação desse experimento, os alunos produziram outro texto acerca do mesmo tema do texto produzido anteriormente ao experimento, como base comparativa para análise, a qual explicitou uma diferença significativa em termos de formação/aquisição do conceito, formação do pensamento teórico, apropriação do modelo histórico-culturalmente desenvolvido de produção do texto dissertativo e de organização linear do raciocínio segundo os critérios de coesão e coerência textuais.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; gênero dissertativo; experimento didático-formativo; Teoria Histórico-Cultural; Teoria do Ensino Desenvolvimental.

## ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research done in a public state school of Senador Canedo – GO. The subjects of this study were the teacher and the students of a first-year high school class, and the theme of our investigation was the teaching/learning process of text production – more specifically, the writing of compositions. The Historic-Cultural Theory and the Developmental Teaching Theory underlie this research. Such theories advocate for the idea that human development is the result of historic, cultural and social relations, in a dialectic relationship between external and internal factors in an individual, in a way that, with the activity, the individual turns objective relations into subjective ones, by means of the internalization/appropriation process, which promotes his/her cognitive development and the building of his/her awareness. The theories already mentioned also defend the thesis that learning takes place in the process of appropriation of scientific knowledge and theoretical concepts, viewing the school as the locus for learning activities, since it deals with contents in a theoretical-scientific way. Due to its theme, this research is also founded on Text Linguistics, considering the social and psychological character of text production. This qualitative research was done with the description and analysis of the teaching/learning process observed in the classroom and of the teacher-student relationship, with semi-structured interviews with both teacher and students, as well as with documental analysis, in which the main document was a writing activity performed by the students. In addition to the instruments previously mentioned, a didactic-formative experiment was done, in which a didactic path was created and a plan, based on developmental stages, was designed, in order to find out what kind of learning the students would present with the use of writing activities that had been organized according to the Developmental Teaching Theory. Under the guidance of that experiment, the students wrote another composition with the same theme of the one previously written. Data analysis included the comparison of the two compositions, and the results revealed a significant difference in terms of conceptual acquisition/formation, the building of theoretical thinking, the organization of linear thought in accordance with cohesion and coherence criteria, as well as the appropriation of the historically and culturally developed model of the writing of compositions.

**Keywords:** teaching/learning process; composition; didactic-formative experiment; Historic-Cultural Theory; Developmental Teaching Theory.



## CAPÍTULO INTRODUTÓRIO

A mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos.

(Vygotsky, 2005, p. 108)

O tema desta pesquisa parte de outro mais geral, o ensino da Língua Portuguesa, buscando delimitar o foco sobre o Ensino Médio. O interesse por esse tema surgiu da minha experiência como docente no Ensino Médio, por perceber que o objeto da aula de português parece não estar bem concebido por grande parte dos professores. Do lado dos alunos, nota-se que não compreendem o sentido da norma padrão, nem o porquê da aprendizagem dessa forma da língua, uma vez que em seu cotidiano não percebem a necessidade de uso dessa língua. Assim, a aprendizagem da norma padrão não se torna significativa para os alunos, daí decorrendo grandes dificuldades que repercutem na sua aprendizagem escolar como um todo. Entre essas dificuldades chama à atenção, de modo especial, a aprendizagem da produção textual, por ser esta, a par de ser um importante meio de comunicação com o mundo exterior, um dos principais instrumentos para o aluno expressar sua compreensão, as relações que estabelece entre os objetos e fenômenos, enfim, o seu pensamento. Mas não se trata apenas da análise de um professor sobre um cotidiano particular da escola em que atua. Indo mais além, a preocupação com o tema decorre também de um dado muito concreto: os resultados de exames vestibulares de todo o Brasil e os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os quais revelam que a aprendizagem da língua materna em nosso país, sobretudo no que concerne à produção de textos escritos, está muito aquém do previsto, de acordo com as orientações e os parâmetros curriculares nacionais. Mesmo considerando a crítica de que são passíveis essas modalidades de exame (o que foge ao escopo desta pesquisa), o que seus resultados

mostram em relação à aprendizagem da língua materna, particularmente da produção textual, é desalentador para um professor de Língua Portuguesa comprometido com o desenvolvimento dos jovens estudantes desse país.

Os problemas do ensino de Língua Portuguesa no Brasil vêm sendo estudados por lingüistas como Antunes (2004), Faraco e Tezza (2003), Travaglia (2003), Geraldi (2002), Koch (2002; 2003), Mattos e Silva (2001), Possenti (1996), Marcuschi (2008). Todavia, as contribuições desses estudos parecem não chegar de modo efetivo às aulas de Língua Portuguesa. Isso se dá por diversos fatores ligados à formação dos professores, ao aprisionamento à pedagogia tradicional nas aulas de português, à eleição apenas do livro didático como material de trabalho, à comodidade de se trabalhar sempre as mesmas aulas com o mesmo conteúdo, à pouca apropriação, por parte dos professores, dos trabalhos científicos na área do ensino da Língua Portuguesa. Esses e outros fatores vêm colaborando para um ensino que não valoriza a apropriação e uso da Língua Portuguesa. Como resultado, a maioria dos jovens brasileiros concluintes do Ensino Médio, que durante a maior parte de suas vidas freqüentaram a escola e tiveram aulas de Língua Portuguesa praticamente todos os dias letivos, têm sérias dificuldades em produzir textos utilizando a norma culta da Língua Portuguesa.

Entre tantos outros fatores que concorrem para esta situação, um fator merece destaque especial: parece haver uma falta denexo entre o conteúdo, o método de ensino utilizado pelo professor e a aprendizagem dos alunos. Esta é uma questão complexa e de grande relevância, quando se defende o entendimento de que a aprendizagem da Língua Portuguesa deve servir aos alunos, sobretudo os que pertencem a estratos social e economicamente desfavorecidos, como o meio importante de aquisição de instrumentos para a produção de leituras, interpretação crítica e ações, visando mudanças na sua realidade e em si próprios. Aqui, assumo a posição de que o domínio da norma padrão, falada e escrita, é essencial ao desenvolvimento do aluno, pois o uso dessa norma padrão é instrumento básico na vida escolar do aluno e serve como “andaime” para a aprendizagem das demais disciplinas, para o domínio dos campos de conhecimento, enfim, para o desenvolvimento social e cultural do aluno. Nesse sentido, o domínio da produção de textos escritos, especificamente do gênero dissertativo, reveste-se de especial importância, por ser esta uma ferramenta básica do aluno para comunicar-se e expressar-se, servindo-se da produção textual para influenciar seu contexto de vida. O foco no texto dissertativo se dá em razão do seu lugar de destaque na sociedade como um importante instrumento de participação do indivíduo-autor no seu meio social, haja vista o fato de ser próprio a esse

gênero um olhar crítico sobre a realidade, os juízos próprios dos fatores inerentes ao mundo, a opinião na transformação desse mundo, enfim, a ação por parte do sujeito. Além disso, o gênero dissertativo é o mais comumente cobrado em exames vestibulares e em trabalhos acadêmicos.

Por isso, a presente pesquisa trata do ensino da produção de texto dissertativo no Ensino Médio na escola pública. Essa delimitação levou em conta diversos fatores envolvidos na base da problemática do ensino da produção de texto dissertativo, entre eles: as equivocadas concepções de linguagem, de língua, de ensino da Língua Portuguesa e de ensino da produção de textos; o insuficiente espaço-tempo dedicado às produções de leitura e de textos na escola e na sala de aula; a cultura da escola em relação à leitura e escrita de textos que, de um modo geral, não vêm sendo tratadas como ferramentas fundamentais para a vida escolar dos alunos; o fato de que o referencial teórico que subjaz ao ensino da língua e ao ensino da produção de textos é insuficiente para a promoção do desenvolvimento cognitivo do aluno numa perspectiva crítica.

Para desenvolver o olhar investigativo sobre o tema busquei apoio na Teoria Histórico-Cultural, a partir de seu principal nome, L. S. Vygotsky. Entre os pressupostos dessa teoria, a presente pesquisa incorpora os seguintes:

o uso funcional de um novo signo é precedido por um período de domínio da estrutura externa do signo. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos. (VYGOTSKY, 2005, p. 62)

o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. (VYGOTSKY, 2005, p. 62)

[a] natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana. (VYGOTSKY, 2005, p.63)

Seguindo essas proposições, é possível afirmar o importante papel da produção escrita no desenvolvimento do pensamento. Vygotsky (2005, p. 190) afirma que “a palavra é um microcosmo da consciência humana.” Assim, o pensamento encontra sua forma e sua

expressão na palavra. Todavia, não como um simples reflexo, mas reconhecendo o caráter complexo do significado das palavras e o fato de este ser extremamente dinâmico e representar uma união indissolúvel entre o pensamento e a linguagem. Nesse sentido, as palavras são formas instáveis, representando um processo que envolve as fases diversas do pensamento até serem expressos. Para Vygotsky (2005, p. 157), cada pensamento se move, amadurece e se desenvolve, desempenha uma função, soluciona um problema. Dessa perspectiva, percebe-se o nexos social entre pensamento e linguagem.

Outros pressupostos importantes dessa teoria são os que dizem respeito à escrita como forma de comunicação, haja vista o envolvimento de toda uma nova relação entre o sujeito e a linguagem no uso dessa modalidade. Então, temos o seguinte:

[a] comunicação por escrito baseia-se no significado formal das palavras e requer um número muito maior de palavras do que a fala oral, para transmitir uma idéia. Dirige-se a um interlocutor ausente, que muito poucas vezes tem em mente o mesmo assunto que o escritor. Portanto deve ser muito mais desenvolvida. (VYGOTSKY, 2005, p. 176)

[n]a escrita, como o tom de voz e o conhecimento do assunto são excluídos, somos obrigados a utilizar muito mais palavras, e com maior exatidão. A escrita é a forma de fala mais elaborada. (VYGOTSKY, 2005, p. 179)

a comunicação só pode ser obtida por meio das palavras e suas combinações, [...]. O planejamento tem um papel importante na escrita, mesmo quando não fazemos um verdadeiro rascunho. (VYGOTSKY, 2005, p. 179)

Esses pressupostos evidenciam também a complexa relação entre o sentido e o significado; isto é, o fato de cada palavra ter seu sentido derivado do contexto social e histórico e do sujeito usuário, ao passo que o significado é uma produção social e histórica mais ampla. O significado é trabalhado no contexto mais amplo, nos usos que se dão na experiência coletiva. O sentido é individual, o significado é social.

No mesmo plano de discussão, vem à tona outro aspecto de grande relevância para este estudo, a saber, a concepção de produção escrita como uma importante ferramenta para a inserção do sujeito na cultura letrada. Esse contato com a produção escrita tem seu lugar primeiro na forma objetivada das diversas leituras que se façam de variados autores. No contato com o mundo externo, histórico, social e cultural, o indivíduo tem acesso a um procedimento geral da escrita e, com isso, interioriza esse procedimento, tornando-o função de sua mente. Por sua vez, ao lançar mão desses conhecimentos interiorizados, torna-se integrante de uma leva social de pessoas que fazem uso dessa

modalidade da linguagem como um modo de vida. Aqui, se reflete no indivíduo uma nova cultura, determinada por uma nova forma de atividade humana: a produção escrita.

Essa inserção do homem na cultura letrada deve propiciar para o mesmo um desenvolvimento cada vez mais amplo de si e, por conseguinte, de sua atuação como sujeito pensante no mundo. Esse prisma tem íntima relação com os caminhos propostos por Davydov na Teoria do Ensino Desenvolvidor. Baseando-se nos princípios de Vygotsky, Davydov é marcado pela preocupação com o desenvolvimento humano. Em sua teoria impera o pressuposto do materialismo histórico-dialético de que existe um nexo entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa. Assim, a atividade do homem reflete essa relação, sob a forma de transformação da realidade externa. Um sujeito individual, ao apropriar-se de determinada atividade social, o faz, reproduzindo em si a forma histórico-social dessa atividade. Em outras palavras, o indivíduo participa de determinada coletividade, então, por meio da apropriação dessa atividade coletiva externa é capaz de transformá-la, convertendo-a em atividade individual interna. Nessa transformação, o que é objetivo converte-se em subjetivo e modifica o estado do desenvolvimento mental humano. É esse o objeto de preocupações de Davydov (1988). A proposta de Davydov para o desenvolvimento humano é de que ele se dê na forma evolutiva da atividade humana objetual-prática, partindo de abstrações cada vez mais complexas acerca do objeto da atividade para diferentes níveis de concretude do mesmo; daí surge o nome: desenvolvimental. O mesmo autor elege, ainda, a educação escolar como o meio privilegiado para esse desenvolvimento, em virtude de esta atuar com um conhecimento sistematizado, científico, com conceitos teóricos. Depois do explicitado, passo ao problema e às questões que impulsionaram o andamento desta pesquisa.

### **Problema e Perguntas de Pesquisa**

Partindo da suposição de que o ensino desenvolvimental pode contribuir para melhorar a aprendizagem da produção de textos dissertativos, o problema central desta pesquisa é: que aprendizagem os alunos apresentarão mediante o ensino da produção de textos dissertativos organizado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvidor? Desta feita, pode-se detalhar o problema a ser estudado por meio das seguintes perguntas:

1. Como está organizado o ensino da produção de textos na escola pública no 1º Ano do Ensino Médio?

2. De que forma o professor lida com a aprendizagem dos estudantes?
3. Qual é a cultura da escola em relação à produção de leitura e à produção de textos?
4. Qual é o espaço-tempo para a produção de textos na escola e na sala de aula?
5. Quais concepções o professor e os alunos explicitam acerca da produção de textos dissertativos?

## **Justificativa**

Nesta pesquisa a Língua é concebida como um produto da atividade social, cultural e histórica da linguagem, como instrumento de mediação da relação e/ou da interação existente entre o mundo e o indivíduo, entre o social e o sujeito, como elemento mediador da atividade humana na vida e que resulta na formação da consciência, repercutindo no desenvolvimento psicológico humano. Como se pode ver, essa concepção ultrapassa em larga escala a idéia da língua como um reflexo especular do pensamento, um fenômeno inato, bem como vai além da concepção puramente estrutural da língua, como conjunto de formas, palavras, expressões, frases a serviço da comunicação. Essa concepção da Língua está suportada na Teoria Histórico-Cultural, que compreende a atividade do homem no mundo mediada pelo signo e pela cultura. Nesse entendimento, para que o homem compreenda o mundo em que está situado e consiga com esse mundo se relacionar ativamente ele precisa se apropriar da cultura lingüística que o cerca. Assim, por meio de sua faculdade de linguagem o homem se apropria da língua e a expressa, agindo por mediação desta no mundo. Esse processo dialético da atividade de linguagem promove o desenvolvimento psicológico do homem, conseqüentemente, contribui para a formação de sua consciência, inclusive a lingüística. Desse ponto de vista, as atividades de leitura e de escrita são importantes instrumentos para o desenvolvimento cognitivo do homem, pois o tornam ativo na sua relação com o externo, atuando em favor de seu próprio desenvolvimento.

Como exposição da relevância deste estudo, é salutar apresentar alguns fatores ligados à realidade da educação no Brasil.

- a) O ensino de português no Brasil, historicamente, tem sido objeto de críticas ofensivas, principalmente pelo fato de que, fora da escola, nas práticas letradas dos jovens, verifica-se um déficit de qualidade de aprendizagem.

- b) É do conhecimento comum a ineficiência de algumas escolas em cumprir a tarefa de ensinar a língua materna, particularmente de ensinar as produções de leitura e de textos.
- c) Frequentemente, o modelo da relação docente-discente no ensino da língua materna tem resultado no desgosto dos alunos pelo estudo e a aprendizagem do português na escola, aversão à leitura, repúdio à produção de textos. Além disso, tem influenciado na disseminação de uma visão simplista do estudo da língua materna, revelada principalmente pela dificuldade dos alunos em produzir pensamentos e reflexões mais profundos sobre um tema que lhes é apresentado.
- d) A baixa qualidade de aprendizagem vai se acentuando no decorrer dos anos escolares, tornando-se mais evidente no Ensino Médio, em que se passa a uma maior exigência em termos de pensamento crítico, capacidade de argumentação, produção de reflexões, enfim, de um pensamento conceitual.
- e) O desempenho insuficiente mostrado pelos estudantes em exames como o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) atesta o insucesso da aprendizagem da produção de textos, o que permite inferir que o ensino apresenta-se falho.

O aluno deve ser entendido como um sujeito cultural e histórico e essa consideração é uma maneira de reduzir em larga escala o preconceito e os enganos no ensino da língua. Isso pode ser visto na proposta das “Orientações Curriculares para o Ensino Médio” ao preverem que, neste grau de ensino, a disciplina Língua Portuguesa deva promover o refinamento das habilidades de leitura e escrita, fala e compreensão oral, assim como a ampliação e consolidação dos conhecimentos do estudante para que venha a agir em “práticas letradas de prestígio”.

Desse modo, observa-se um aspecto para o qual Possenti (1996, p. 17) já chamava a atenção: a função da escola é a de ensinar o português padrão, especialmente o escrito, e a de criar condições para que ele seja aprendido. Nessa perspectiva, o domínio do português padrão consiste em um determinado grau de domínio da leitura e da escrita, como uma necessária expansão do português mais cotidiano do aluno. Então, os estudantes virão a adquirir as capacidades de leitura e de produção de textos variados. Essa é a posição assumida nesta pesquisa, numa perspectiva do desenvolvimento do aluno como sujeito criador.

Em termos de contribuições, este estudo procura desenvolver uma proposta para o ensino da língua em busca de uma aprendizagem efetiva. Essa posição decorre da clara

compreensão da urgência em se superar as fórmulas prescritivas do ensino, de ultrapassar o ensino da produção textual simplesmente como um fim em si mesmo, como sentenças isoladas de um contexto mais amplo, de transpor a barreira da simples ação do aluno de copiar juízos alheios numa linguagem que não se faz compreensível para o outro, muito menos para si. Assumo uma visão interacionista de linguagem, de língua, bem como de Ensino-Aprendizagem da língua materna, por entender a língua como processo de interação humana, de interação comunicativa entre interlocutores que estão situados no mundo real; ou seja, num contexto histórico, social e cultural.

A esse respeito, Sirgado (2000, p. 58) acentua que “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “nova forma” uma significação”. Sendo assim, a escola não pode e não deve desconsiderar a atividade social fora de seus muros, nem desprezar a língua que os alunos trazem consigo. Sendo assim, não são negligenciadas nessa concepção as diferentes variações lingüísticas que se inter-relacionam no ambiente escolar, nem mesmo os estigmas que trazem cada uma delas. O trabalho abrange os recursos lingüístico-textuais que o estudante ainda não domina, com o objetivo de levá-lo à aquisição de um novo e contínuo acréscimo de suas capacidades cognitivas. Nesse sentido, o próprio aluno, com o tempo, exercendo a linguagem, será capaz de deduzir a teoria, de modo consciente, a partir de sua posse da língua, da sua gramática natural, a qual é adquirida no decorrer de toda a sua vida em sociedade, inserindo-se, assim, na vasta complexidade dos usos sociais da língua. Portanto, adoto um enfoque histórico-cultural dos processos de Ensino-Aprendizagem, em que a aprendizagem ocorre como internalização dos objetos culturais e científicos. Nesta pesquisa, o objeto da aprendizagem é a produção textual, resultante das mediações promovidas pelo professor no processo de ensino, tendo sido feita a opção pela produção textual escrita do gênero dissertativo.

A opção por esse gênero deve-se à sua importância tanto na formação escolar quanto na vida integral do aluno, haja vista o fato inegável de a dissertação estar presente em todos os âmbitos da vida acadêmica e também fora dela. Na vida escolar a dissertação é a base para os trabalhos acadêmicos como Resumos, Resenhas, Artigos Científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso. A dissertação tem lugar de destaque na vida prática fora do ambiente escolar em que são exigidas as capacidades de explicar e informar, sobretudo de argumentar, como pré-condições para a comunicação escrita na vida em sociedade. Além disso, o gênero dissertativo promove o desenvolvimento cognitivo dos estudantes



quanto à organização do pensamento, o desenvolvimento da abstração, o desenvolvimento da criticidade e da argumentação, da comunicação, enfim, o desenvolvimento de habilidades mentais que são utilizadas na vida em geral, não se resumindo à produção textual propriamente dita.

De uma perspectiva mais imediatista, a exigência de uma boa produção textual do gênero dissertativo é freqüente em exames vestibulares, mas os resultados não têm sido satisfatórios. O mesmo ocorre no ENEM que, obrigatoriamente, exige a produção de texto dissertativo e, igualmente, os resultados também não têm sido satisfatórios. Os dados disponíveis sobre o ENEM<sup>1</sup> mostram que, de 1998 até 2006, mais de 10.646.597 estudantes realizaram a prova e, numa escala de 0 a 100, a média de desempenho alcançada foi de 51,23, sendo que no Estado de Goiás a média foi ainda mais baixa, apenas 49,39.

Como se vê, o quadro é alarmante e requer análises e investigações que busquem desenvolver uma compreensão crítica do problema e contribuir para sua superação, o que valida a importância e a pertinência da presente pesquisa, cujo foco é o problema da aprendizagem da produção de texto dissertativo no Ensino Médio, na escola pública.

Em uma perspectiva histórico-cultural a leitura é o meio pelo qual o sujeito se introduz na cultura letrada e dela se apropria. A leitura tem um caráter de ferramenta fundamental no processo de desobjetivação do conhecimento, da realidade externa, como modo de apropriação do procedimento geral de aquisição do modelo de cognição humana histórico-culturalmente desenvolvido na sua atividade verbal, portanto, como uma ponte para o desenvolvimento humano. Dessa forma, a leitura ultrapassa a mera decodificação de sinais gráficos, alargando-se para sua macroestrutura, isto é, o mundo do qual é parte ativa, na dinâmica discursiva instaurada entre o antes, o durante, e o depois do ato de ler, numa via de mão dupla, qual seja, o texto e seu contexto, relacionada intimamente com a produção de textos.

Por sua vez, a produção textual é concebida como ato de linguagem, instrumento de comunicação, atividade verbal-discursiva, de caráter dialético, um modo de encontro e interação, uma atitude crítico-criativa, envolvimento entre sujeitos, parceria, comunhão de idéias e intenções, compartilhamento de informações, crenças e sentimentos, produção de conhecimentos, cooperação. Todavia, não somente isso. É concebida como instrumento

---

1. Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC). Disponível em [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07\\_02.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news07_02.htm). Acesso em: 13 nov. 2007.

fundamental para o processo de subjetivação do indivíduo no processo de apropriação, de reprodução da realidade e produção de uma leitura pessoal/social dessa realidade. Desse ponto de vista, a atividade de escrita é um instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo, de caráter psicológico e social, que expressa a capacidade do indivíduo de se apropriar do conhecimento social, histórico e cultural, e de produzir, na base desse conhecimento, a sua influência sobre a realidade. Portanto, a produção textual colabora para o desenvolvimento do indivíduo como ser ativo, produtor, criador, enfim, como pessoa social. Por ser assim, transpõe em larga medida a simples escrita de frases isoladas de contextos, o enganoso treinamento mecânico e aleatório, ultrapassando, então, os muros da escola, indo em direção ao mundo, às realizações práticas, sociais, históricas e culturais da vida.

Assim, fica explicitado que esta investigação busca sustentar-se na Teoria Histórico-Cultural, a partir de seu formulador principal, Lev Semenovich Vygotsky e também a partir de um de seus seguidores, Vasili Vasilievich Davydov, formulador da Teoria do Ensino Desenvolvimental, entre outros do enfoque Histórico-Cultural. Os princípios e conceitos que orientam esta pesquisa são comuns a esses teóricos e podem ser assim resumidos:

- O desenvolvimento humano se dá como processo histórico, social e cultural.
- Existe uma interdependência entre o social e o individual, sendo essa relação mediada pelo signo, pela cultura.
- A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.
- A educação e o ensino são formas universais do desenvolvimento mental humano.
- O caminho percorrido pelo pensamento frente ao objeto de estudo segue o movimento de ascensão do abstrato ao concreto.
- A internalização/interiorização é o que se entende pela reprodução interna (mental) de uma operação externa (social, cultural, histórica).
- A apropriação é a atitude consciente do sujeito, dirigida intencionalmente ao objeto.
- A Linguagem é uma ferramenta psicológico-social mediadora entre a atividade humana e o mundo. (VYGOTSKY, 2005 e 2007)

- O Pensamento é formado pelo processo objetivo da atividade humana, o funcionamento da civilização humana, da sociedade. (DAVYDOV, 1988)
- A Aprendizagem é a aquisição de conhecimentos científicos e de conceitos teóricos, o que contribui para o desenvolvimento da consciência e formação da personalidade. (DAVYDOV, 1988)
- O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, na mente, das formas universais da coisa. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimento objetual sensorial peculiar. (DAVYDOV, 1988)
- O Conceito é a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. (DAVYDOV, 1988).

Com base nesses princípios, defendo que o texto dissertativo é um instrumento duplo-mediador entre o mundo e o aluno, e vice-versa. O texto dissertativo é aquele que “oferece ao leitor um tratamento novo do assunto, apresenta observações, reflexões, análises, avaliação, crítica [...] dissertações envolvem opiniões”. A Dissertação também serve para convencimento, levar conhecimento e, por isso, exige “criatividade de idéias, conhecimentos gerais, consulta bibliográfica, reflexão”; “um conjunto de juízos sobre um assunto; é própria de temas abstratos, dos textos críticos, das teses, da exposição, da explanação, da argumentação” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p.160).

## **Objetivos do Estudo**

Expostos o problema, a justificativa e o referencial teórico, apresento, então, o objetivo geral desta pesquisa: analisar as possibilidades de melhorar a aprendizagem da produção de textos dissertativos no 1º ano do Ensino Médio por meio do ensino organizado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental. Os objetivos específicos são:

- Descrever o modo como se encontra organizado o ensino da produção de textos dissertativos na turma pesquisada.
- Descrever o modo como a escola e o professor lidam com a aprendizagem dos estudantes.
- Descrever a cultura da escola em relação à leitura e à produção de textos, especificamente o espaço-tempo que a escola dedica às produções de leitura e de textos na sala de aula.

- Identificar as concepções do professor e dos alunos sobre a produção de textos dissertativos.
- Verificar a possibilidade de constituição de um caminho didático baseado na Teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino da produção do texto dissertativo, tendo em vista a aprendizagem efetiva dos alunos.

## **Metodologia**

Metodologicamente, esta pesquisa consiste em um estudo “descritivo”, pertencente à abordagem qualitativa, uma vez que pretende estudar o fenômeno do ensino-aprendizagem da produção de textos dissertativos em seu contexto natural de ocorrência, visando sua descrição aprofundada e a análise com foco na sua dimensão qualitativa. Incorporam este estudo uma revisão bibliográfica sobre o tema e um estudo aprofundado do referencial teórico, bem como a pesquisa de campo que consistiu-se num Experimento Didático-Formativo. Esse experimento consiste na elaboração de um caminho didático segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental, na organização e execução de um plano de ensino da produção de textos dissertativos com apoio em conceitos e princípios da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria do Ensino Desenvolvimental. Trata-se de uma intervenção pedagógica por meio de uma metodologia que visa provocar mudanças qualitativas nos níveis futuros esperados de desenvolvimento cognitivo dos estudantes (DAVYDOV, 1988). A descrição detalhada desse experimento encontra-se no segundo capítulo deste texto.

A escola investigada situa-se na cidade de Senador Canedo e pertence à Rede Pública Estadual de Ensino. A escolha da escola se deu pelo fato de ser esta a maior escola da cidade em número de alunos, por ter várias deficiências estruturais, por atender a alunos menos favorecidos socioeconomicamente. Por ser a escola em que o pesquisador cursou todo o Ensino Fundamental e Médio, há também um sentido subjetivo na sua escolha, um envolvimento emocional-afetivo impossível de ser negado, mas que é assumido conscientemente como desejo de contribuição para uma melhor qualidade do ensino. Nesta escola, foi selecionada uma turma do primeiro ano do Ensino Médio.

A escolha da série obedeceu a um entendimento da relação entre as séries a serem cursadas pelos alunos exposto nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Nessas orientações, o Ensino Médio é concebido como o momento de aprofundamento dos estudos anteriores e de uma escalada gradativa em termos de aquisição de conhecimentos

como preparação para estudos futuros e para o mundo do trabalho. Assim, o primeiro ano do Ensino Médio seria o momento ideal para a aquisição de conhecimentos que dizem respeito ao texto dissertativo de forma mais aprofundada, pois o estudante terá mais dois anos de estudos ainda dentro do Ensino Médio para aperfeiçoar sua prática textual. Quanto à escolha da turma, deu-se por orientação do professor de Língua Portuguesa da escola, que a apresentou como uma turma bastante dedicada, mas com muitas dificuldades de base educacional. Outro critério foi o número menor de alunos em relação às outras. A escolha do professor sujeito da pesquisa deu-se em razão de ser ele formado em Letras, ser especialista em Língua Portuguesa, com mais de quinze anos de prática docente. Também, por ser cronista e articulista de um jornal local e, ainda, já ter escrito três livros de crônicas. Dessa maneira, os sujeitos desta pesquisa são o professor de Língua Portuguesa e vinte e cinco estudantes de uma turma de 1º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de Senador Canedo.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: observação direta não participante, entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Foram analisados o Projeto Político Pedagógico da escola, o Plano de Ensino do professor, e Redações em gênero dissertativo feitas pelos estudantes. Esses textos foram analisados para se compor um diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos antes e após a realização do experimento didático-formativo, bem como dos resultados.

### **Composição do Texto**

O conjunto desta pesquisa encontra-se organizado em três capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo consiste em uma exposição das várias concepções de linguagem trazidas por variados autores ao campo da lingüística e da educação e em uma breve crítica a essas concepções, bem como na apresentação da concepção de linguagem que subjaz esta pesquisa. Ainda no primeiro capítulo, encontram-se uma ligeira discussão acerca do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e uma apresentação do conceito de gênero dissertativo. O segundo capítulo é destinado à exposição da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria do Ensino Desenvolvimental, evidenciando sua fertilidade para tratar do problema investigado. No campo lingüístico, para dialogar com essas teorias psicológico-educacionais foi eleita a teoria Lingüística Textual, por ter como objeto principal de suas preocupações o texto, sobretudo por enxergá-lo em seus aspectos sociais e cognitivos, comungando com as propostas da Teoria

da Atividade, bem como por compreender o texto em seu processo de planejamento, verbalização, construção e recepção. Por essa razão, no segundo capítulo são desenvolvidos alguns conceitos da lingüística textual pertinentes a esta pesquisa.

O terceiro capítulo corresponde, inicialmente, à descrição metodológica com detalhamento dos procedimentos da pesquisa, assim como do contexto e cenário da sua realização, dos instrumentos de coleta de dados e dos procedimentos de análise. Em seguida, apresento os dados, sua análise e discussão. Na última parte deste capítulo exponho o cruzamento das análises resultantes dos instrumentos de pesquisa, buscando revisitar as questões de pesquisa e ressaltar as implicações dos resultados obtidos para o processo de ensino-aprendizagem da produção de textos dissertativos. Exponho, também, as limitações da pesquisa, considerações para pesquisas futuras e as considerações finais, destacando a viabilidade do caminho didático proposto ao processo de ensino-aprendizagem do gênero dissertativo com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Após essas explicitações que introduzem esta pesquisa, passo ao capítulo primeiro, já indicado nesta introdução.

## CAPÍTULO 1

Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua simplesmente como um código ou um sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. [...] ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo [...]

(Marcuschi, 2008, p. 240)

### 1.1. Concepções de Linguagem

Discorrer a respeito da Linguagem é sempre um mergulho no complexo. Esse tema perfaz-se, indubitavelmente, em um dos mais férteis campos de discussão da lingüística. A linguagem é, por excelência, o objeto de estudo da lingüística e tem sido alvo de profundas e intensas reflexões por parte dos principais estudiosos da lingüística, da filosofia, da pedagogia e da psicologia, sobretudo no século XX e agora no século atual, no sentido de estabelecer uma compreensão mais precisa e mais abrangente sobre o quadro de participação da linguagem na vida do homem em sua subjetividade e em sua atuação na sociedade.

Lyons (1987) é um dos autores que estudou sobre a amplitude da linguagem. Para o autor, a pergunta “o que é linguagem?” é comparável à pergunta “o que é a vida?” em termos de profundidade. Outro autor que expõe a respeito da dificuldade de conceituação da linguagem é Marcuschi (2008), ao afirmar que “não é possível fazer observações nem análises da linguagem sem incorrer em algum tipo de imprecisão conceitual. É o preço que

se paga para não incorrer em reducionismos do fenômeno tratado” (MARCUSCHI, 2008, p. 23). Esse posicionamento dos citados autores conduz-me ao entendimento de que é fundamental traçar um raciocínio que associe a linguagem a um amplo eixo de atividades e realizações cognitivas e sociais, haja vista a indissociável relação entre o que é mental e o que é social. Contudo, a abordagem da linguagem como uma forma cognitiva não pode ser extremada como querem os estudiosos que seguem o **mentalismo** e o **racionalismo**, ao passo que também não pode ser exclusivamente objetiva e material como acreditam os **empiristas** e os **behavioristas**. Também Marcuschi (2008) se preocupa com os extremismos no tratamento da linguagem ao alertar para o fato de que

assim como não se pode submergir num determinismo internalista, a tentação da visão estrutural e formal, também não se deve submergir no determinismo externalista do sociointeracionismo. A prudência nesses casos deve ser preservada. (MARCUSCHI, 2008, p. 21)

Grosso modo, essas concepções devem encontrar um ponto de equilíbrio e o estabelecimento de um diálogo entre si, para que se abra a oportunidade para a compreensão das múltiplas formas de abordagem desse objeto. Fiorin (2002) comunga da opinião acerca da complexidade da linguagem ao citar a consideração de Saussure de que ela é “heteróclita” e “multifacetada”; por abranger vários domínios, por ser simultaneamente “física, fisiológica e psíquica”, por pertencer ao domínio “social e individual”. Essa afirmação revela a importância de se estudar a linguagem nos seus aspectos psicológicos e sociais, haja vista a linguagem ser mediadora da atividade do homem no mundo. Então, seu estudo não pode privilegiar apenas sua realização cognitiva, tampouco somente sua manifestação materializada no uso da língua. Ao contrário, o estudo da linguagem deve entender a existência indissociável do psicológico e do social, abrangendo a relação entre a face da linguagem externa ao indivíduo e sua face interna no indivíduo; uma relação dialética.

O fato de várias ciências buscarem uma compreensão a respeito da linguagem remete diretamente às variadas formas de concepção de linguagem, bem como às diferentes visões a respeito das relações entre pensamento e linguagem, entre aquisição de conhecimento e aquisição de linguagem, sobretudo nas diferentes posições ocupadas pela linguagem na relação homem-mundo.

Para Travaglia (2003), três possibilidades distintas de conceber a linguagem têm sido as mais frequentes. “A primeira concepção vê a **linguagem como expressão do pensamento**”. Se for assim, aquele que não se expressa bem é porque não pensa bem. A



realização prática da linguagem é uma mera “tradução” do que existe na mente. Também, isso reflete apenas a posição do emissor, de modo que o contexto e o interlocutor não têm interferência na “enunciação”. Pressupõe a existência de regras de organização lógica do pensamento e da linguagem. Essas regras se “constituem nas normas gramaticais do falar e escrever bem”, presentes nas gramáticas normativas. Aqui, não importa “para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.” “A segunda concepção vê a **linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**”. Nesse sentido, a língua é um conjunto de signos combinados, que formam um código para a transferência de mensagens de um emissor para um receptor e que é, portanto, dominado pelos falantes. Para que seja efetivada a comunicação, “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada”. “A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**.” Desse ponto de vista, o que o indivíduo faz ao usar a língua é agir, atuar sobre o interlocutor. Trata-se de uma “interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores”, situada em uma ideologia, em um contexto social e histórico. “O diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem”.

Após o exposto convém destacar a concepção de linguagem que sustenta esta pesquisa. Como afirmado na introdução deste trabalho, a concepção de linguagem que adoto advém dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Nessa teoria a linguagem é entendida como um signo, o mais importante signo. Originada nas práticas históricas, sociais e culturais, a linguagem constitui-se como instrumento mediador entre a atividade do sujeito e o mundo, tendo importante papel no desenvolvimento das funções mentais da pessoa. Dentro dessa teoria, a origem e a transformação da linguagem estão na atividade concreta dos homens. É produzida na história, no cultural, no social e apropriada pelo indivíduo por meio dos signos que têm sua origem nas múltiplas relações sociais. Assim, o indivíduo se insere na sociedade, na cultura e na história por meio dessa apropriação. Nas palavras de Rosa e Andriani (2002),

[a] dialética entre o externo e interno, onde um não existe sem o outro, onde o psiquismo não existe sem as relações materiais em que está imerso, é mediada pela linguagem, pelos símbolos que emergem das relações sociais (ROSA e ANDRIANI, 2002, p. 273).

Com base nessa citação, é possível inferir que a consciência do homem tem origem na sua atividade no e com o mundo, que é mediada pela linguagem, como um instrumento semiótico, que permite ao indivíduo a apropriação, a interiorização da

atividade social e de sua própria atividade nesse social, o que vai configurando sua subjetividade. Nesse sentido, há sempre uma proposição dialética, na medida em que através das suas experiências no social o indivíduo tem sua consciência sendo formada e, por essa razão, pode agir no plano de formação do social. Nessa dialética, o signo e a atividade prática são constitutivos da consciência humana. Sendo assim, a linguagem ultrapassa a idéia de pura expressão do pensamento, vai além de ser apenas um instrumento de comunicação, extrapola os limites da interação, para ser a mediadora da atividade do sujeito com o mundo em favor da (trans)formação da consciência desse sujeito, portanto, como um elemento indispensável para o desenvolvimento humano, para a constituição da subjetividade; para o desenvolvimento do cognitivo, da emancipação, da liberdade do pensamento. Esse sentido é tão amplo que a própria linguagem é entendida como atividade. Como ensina Marcuschi (2008), “a linguagem é vista como um conjunto de atividades e uma forma de ação”. O mesmo autor esclarece ainda que “o estudo da interação na linguagem é essencial para se entender não apenas o funcionamento da linguagem, mas também o surgimento da própria subjetividade” (MARCUSCHI, 2008, p. 16 e 20).

Quanto ao trabalho com a língua, deve estar intimamente ligado a uma concepção de linguagem; em outras palavras, sempre há uma concepção de linguagem que subjaz ao trabalho com a língua e que, portanto, reflete essa concepção, conscientemente ou não. O ideal seria que cada sujeito que se propusesse ao desafio de compreender a língua e trabalhar com essa língua em um processo de ensino-aprendizagem o fizesse com base em um entendimento de qual é a concepção de linguagem que ele tem como suporte para sua atuação. Desse modo, o caminho para a reflexão de seu próprio fazer educativo teria um solo mais definido, o que permitiria até mesmo a reformulação de todo esse fazer para que entre em consonância com uma concepção mais abrangente. A esse respeito o professor Travaglia (2003) alerta:

questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. (TRAVAGLIA, 2003, p. 21)

Desse prisma, a noção que se tem de língua está diretamente ligada à concepção de linguagem. Portanto, a noção de língua que se embasa nessa concepção de linguagem trazida acima é a que Marcuschi (2008) expõe: “língua como um conjunto de práticas

enunciativas e não como forma descarnada [...] organizada de fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social” (MARCUSCHI, 2008, p.19). Assim, a verdadeira essência da língua é a interação verbal que ocorre na sociedade por meio das enunciações. Desta feita, sua existência e desenvolvimento se dão na história, na sociedade e na cultura as quais integra, através da comunicação verbal concreta. Por isso, Marcuschi (2008) afirma que todo uso da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais relacionados entre si, saindo da reflexão sobre a língua apenas no campo da estrutura e situando-a no campo do discurso, no contexto real de interação. O referido autor “contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico”. (MARCUSCHI, 2008, p.60)

Depois de trazer essa exposição acerca da conceituação da linguagem e da língua, doravante, prossigo com o desenvolvimento a respeito do contexto que envolve a discussão concernente ao processo de ensino-aprendizagem.

## **1.2. O Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa**

O processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é um dos pontos mais férteis e profundos no que diz respeito aos estudos sobre a língua no Brasil. Esse tema parece ser uma das mais notáveis fontes de preocupações dos lingüistas/pesquisadores de renome desse país, tais como Koch (2002, 2003), Antunes (2004), Geraldí (2002), Travaglia (2003), Possenti (1996), Mattos e Silva (2001) e Marcuschi (2008), entre outros. Como já me posicionei anteriormente neste estudo, também me preocupo com o referido processo. Desse modo, minha contribuição tem um caráter de posição crítica sobre o modo que vem sendo ensinada a Língua Portuguesa no Brasil em grande parte das escolas.

A relação entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem da língua tem sido alvo de críticas, em grande parte, devido ao seu distanciamento das questões práticas do dia-a-dia, como afirma Cole (1990). Para o autor, a atividade prática (tal como a aprendizagem) está inserida no sistema de relações sociais e dele é dependente, representando a unidade, e sem a qual as ferramentas oferecidas pela educação formal “enferrujam” e “caem em desuso” (COLE, 1990, p. 106).

Como Antunes (2004), acredito que teoria e prática possuem uma relação de interdependência e “se alimentam mutuamente”. Portanto, uma prática eficiente não pode prescindir de uma fundamentação teórica sólida e de objetivos claros, coerentes e consistentes. Também, a mesma autora afirma que a toda atividade pedagógica de ensino

do português subjaz, implícita ou explicitamente, uma determinada concepção de língua, pois as decisões tomadas em sala de aula (a seleção dos objetos de estudo, a escolha dos procedimentos etc.) dependem dos princípios teóricos a partir dos quais o professor percebe os fenômenos lingüísticos que irão nortear a sua ação ou prática docente.

Para Antunes (2004), um ensino eficaz da Língua Portuguesa englobaria teorias lingüísticas, teorias de textos, concepções de leitura e escrita, bem como uma concepção de uso interativo e funcional da língua. A referida autora salienta que somente numa perspectiva interacionista da linguagem, por conceber a língua enquanto atuação social, é possível “de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente produtivo e relevante” (ANTUNES, 2004, p. 41). De modo semelhante, Marcuschi (2008) defende que “o trabalho em língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos [...] Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo” (MARCUSCHI, 2008, p.55). Para esse autor, a escola não ensina língua, mas formas de comunicação oral e escrita não corriqueiras e usos da língua. De acordo com ele, um dos objetivos gerais do ensino do Português é desenvolver a competência da comunicação.

Como se pode perceber, o processo de ensino-aprendizagem da língua exige muitas preocupações. Entre essas preocupações, tem destaque especial o reconhecimento das variações lingüísticas existentes na Língua Portuguesa. Sobre esse ponto, Mattos e Silva (2001) alerta para a realidade de que nas sociedades estratificadas em classes, as variantes não prestigiadas (não-padrão) são estigmatizadas. Também é verdade que a chamada norma-padrão se impõe na sociedade e sem o domínio dessa variante de prestígio tudo parece se tornar mais difícil, pois é por meio dela que se tem acesso às informações escritas tão indispensáveis em nossos dias. Acerca disso, Faraco e Tezza (2003, p. 29) ensinam que a norma-padrão é o projeto de uma língua oficial do Estado, como uma construção política e, por meio dela, temos “nossa integração com a história da arte, da cultura e da civilização.”

Essa realidade não pode ser desconsiderada, pois é de conhecimento comum o fato de que o domínio da norma padrão, principalmente na escrita, é um exercício de poder. A verdade é que a falta de conhecimento lingüístico escrito e oral acentua ainda mais a exclusão social. Antunes (2004, p. 16) postula que o não conhecimento da modalidade escrita da língua “concorre para deixar os pobres ainda mais excluídos, os quais ‘coincidentemente’, são os menos escolarizados e os menos preparados para enfrentar as exigências de um mercado de trabalho cada vez mais especializado”.

A escola é parte integrante da sociedade e dela jamais pode se afastar. A sociedade é dinâmica e heterogênea por natureza. O uso da língua se dá em consonância com a sociedade que dela faz uso, por isso possui uma forma análoga a ela na sua multiplicidade de realização. Apresenta sua mesma dinâmica, suas linguagens. A escola existe em favor do desenvolvimento humano e, portanto, deve trabalhar com a língua como ela se apresenta na sociedade, respeitando a história de seus usuários, a cultura dos mesmos, como uma forma de libertação, para o crescimento de sua humanidade, em outras palavras, para o desenvolvimento cognitivo, das formas de pensar, da capacidade de aprender.

Também a esse respeito, Possenti (1996) esclarece que é a função da escola ensinar o português padrão, especialmente o escrito, e de criar condições para que ele seja aprendido, pois “as razões pelas quais não se aprende ou não se usa um dialeto padrão [...] têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e com estratégias escolares discutíveis” (POSSENTI, 1996, p. 17). Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008) defende que “a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados” (MARCUSCHI, 2008, p.53). O autor acrescenta que isso não deve servir de motivo para não se trabalhar também o registro.

No tocante à escola pública, há vários entraves barrando o seu bom desenvolvimento, tais como a falta de investimentos de uma forma mais correta, uma abordagem adequada com relação à formação inicial e continuada de professores, dificuldades socioeconômicas de seus usuários que são advindos da classe mais desfavorecida socioeconomicamente, a própria história da educação brasileira que aprisionou a escola num paradigma incondizente com a realidade que a cerca e ao qual, salvo algumas exceções, não consegue abandonar. Todos esses fatores incidem-se diretamente na concepção de linguagem, de língua e do processo de ensino-aprendizagem da língua.

A esse respeito, Antunes (2004) afirma que a preocupação com a exploração relevante e consistente do fenômeno lingüístico

já ultrapassou os muros das Universidades e vem se tornando uma das preocupações gerais. Ou seja, que o ensino da língua não vai bem já é, cada vez mais, uma constatação do domínio comum. Embora não se possa generalizá-la, já está, na boca de muitos, a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais

escritos. Também, não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem ‘uma pedra no meio do caminho’ da aula de português. (ANTUNES, 2004, p. 15)

Também, preocupado com as aulas de Língua Portuguesa, Possenti (1996) aponta uma alternativa para esse quadro, que, segundo ele, é apenas óbvia: passar a ver a leitura e a escrita como elas realmente são; ou seja, atividades essenciais ao ensino da língua, que devem estimular a criatividade e a criticidade do estudante, e que têm seu lugar privilegiado, embora não exclusivo, na própria sala de aula. Desse modo, o aprendizado virá como resultado da leitura e da escrita concentrados. O aluno aprenderá no contato com a forma material da escrita, sendo corrigido, reescrevendo, lendo os comentários que recebe acerca da produção de seus textos, de forma constante, e não apenas como exercícios esporádicos, eventuais.

Nessa proposta, o domínio da língua-padrão consistiria em um determinado grau de domínio da leitura e da escrita, incluindo-se a escrita de textos argumentativos, informativos, atas, cartas, descritivos, narrativos, textos jornalísticos, técnicos, políticos e científicos. No plano da leitura, para Possenti (1996), no final do Ensino Médio, os alunos deveriam conhecer a literatura contemporânea e os principais clássicos da língua; porém, a escola muitas vezes fracassa na consecução desse objetivo e, apesar de não poder trazer nesse momento uma comprovação empírica, afirmo que são relativamente poucos os estudantes egressos do Ensino Médio que possuem esse domínio da produção de leitura e da produção escrita.

Nessa concepção mais emancipatória do ensino da língua, outra abordagem se faz necessária, por parte do professor, frente ao processo de ensino-aprendizagem. O professor, além de mediador da apropriação do conteúdo pelo aluno, é um elo de ligação entre o aluno e a língua, oferecendo a esse aluno a oportunidade de pensar a complexidade desse objeto em variados graus de dificuldade. Masetto (2000, p. 145) defende essa visão ao tratar da posição do professor como um mediador pedagógico. O autor ensina que “o professor deve colocar-se como uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aluno chegue aos objetivos”.

Nessa mediação pedagógica, o professor que compreende os diferentes níveis de realização lingüística deve adotar, segundo o que esclarece Travaglia (2003, p. 66), ao invés da idéia de “certo” ou “errado”, orientada por um modelo prescritivo/normativo de ensino, uma outra noção, um outro conceito: o de “adequado” ou “não-adequado”.

Percebe-se, pois, a relevância de um ensino que leve em conta os tipos de textos adequados às diferentes formas de interação comunicativa, bem como as variedades lingüísticas utilizadas conforme as variáveis socioculturais que as determinam. Assim, o trabalho abrange os recursos lingüísticos que o estudante ainda não domina, com o objetivo de levá-lo à aquisição de novas habilidades lingüísticas, portanto, ao desenvolvimento cognitivo. Nessa perspectiva respeitam-se as histórias tanto da língua quanto dos alunos, e os contextos sócio-culturais, tornando-os sujeitos de suas ações, autores, produtores que ativamente participam de sua própria educação, bem como da educação de outros, por se encontrarem em um contexto de intersubjetividade, de interação comunicativa; enfim, na vida real. Desse modo, a escola, os estudantes e a língua por meio da qual acessam o mundo se libertam dos enganos relativos ao processo de ensino-aprendizagem estéril, que tão graves conseqüências tem trazido, sobretudo aos alunos, que são vítimas de uma situação que, além de não trazer nenhum benefício, proporciona um reflexo negativo para o desenvolvimento intelectual. Desse mesmo ponto de vista, Geraldi (2002) traz a crítica de que

[o] aluno, costumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar, na escola, enunciados que não percebe, a repetir passivamente juízos alheios, a apreciar, numa linguagem na qual não entende, assuntos estranhos à sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, total indiferença aos seus fundamentos reais, o cidadão encarna em si uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade. [...] Felizes de nós, se pudéssemos sacudir, às portas da escola, como o pó dos sapatos, a aravia das fórmulas gramaticais, sem trazer no espírito vestígios desse ensino malfazejo! (GERALDI, 2002, p. 120-121)

Para Geraldi (2002), mesmo quando o estudante acaba esquecendo as terminologias gramaticais, os maus hábitos contraídos em decorrência de um processo de ensino-aprendizagem equivocado permanecem, tais como o enjôo pelo estudo, o desamor pelas letras, a repugnância ao trabalho mental. O autor acrescenta, ainda, que

[e]ssa exclusiva soberania, esse culto religioso da educação mecânica floresce entre nós como em parte nenhuma. Lavra como peste da escola às faculdades. Passa da cartilha às apostilas acadêmicas. E não só em gramática. Também o que se lê, um universo empobrecido, entre outras razões porque desambigüizado, o universo para o qual aponta a literatura escolar. (GERALDI, 2002, p. 121)

Como é fácil de se constatar, vários estudiosos da Língua Portuguesa na atualidade (vale lembrar que são também professores de português) trazem sua crítica à

situação em que o processo de ensino-aprendizagem da língua se encontra. Parece, também, haver um consenso entre eles, e me incluo nesse meio, de que o ensino de gramática não pode ocorrer de forma descontextualizada; na verdade, **texto** e **contexto** são unidades indissociáveis e o ponto de partida para qualquer ensino gramatical.

Antunes (2004, p. 16, grifos da autora) enfatiza que as regularidades do funcionamento interativo da língua somente ocorrem “**por meio de textos orais e escritos**, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem”. Em outras palavras, como afirma Marcos Bagno na apresentação da obra “Aula de Português: encontro & interação” da professora Irandé Antunes (2004), faz-se necessário “reconhecer que a língua só se manifesta empiricamente na forma de **textos**, e que estes textos é que devem ser o objeto da atividade diária das aulas de Língua Portuguesa”.

Sendo assim, algumas atividades se revelam muito produtivas para o ensino da norma-padrão de uma forma não-excludente e de modo a propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, bem como seu desenvolvimento cognitivo. Essas atividades estão ligadas à compreensão e à produção de diferentes tipos de textos, tais como histórias lidas ou relatos orais, contos, reportagens, propagandas, anúncios dos classificados, telegramas, cartas, filmes, poemas, letras de música, contratos, receitas, instruções etc. No mesmo sentido, a leitura e a “reprodução” desses textos, bem como as construções de outros textos conforme os modelos vistos pelo estudante, em níveis gradativos de dificuldade, desenvolvem a sua cognição, de modo que ele passa à compreensão e à produção de novos textos com um grau muito menor de dificuldade, pois aprendeu, passando então a outros níveis de abstração, numa constante busca ativa pelo crescimento.

A esse respeito, Geraldi (2002) faz a seguinte afirmação:

[c]onsidero a produção de textos (orais e escritos) como o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de Ensino-Aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contida e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, porque é no texto que a língua - objeto de estudos - se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2002, p. 135)

Compartilho, também, da visão de Koch (2002, p. 159) em que reflete sobre a importância de tornar o aluno apto “a aprender a significação profunda dos textos com que



se defronta”, capacitando-o, então, a também reconstruí-los e a reinventá-los. Para a referida autora, cabe ao professor, mediante o uso de textos orais e escritos, despertar, no aluno, uma atitude crítica diante de sua realidade, preparando-o, assim, para ler o mundo: “a princípio, o **seu** mundo, mas daí em diante e paulatinamente, **todos** os mundos possíveis”. Desse prisma, há ainda possibilidades de lutar pela escola como um *locus* privilegiado para o Ensino-Aprendizagem da língua.

Portanto, o presente estudo se constitui como uma alternativa para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no intuito de promover o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, inserindo-os na complexidade da linguagem para a verdadeira consideração/valorização da história, da sociedade e da cultura para que, por meio do conhecimento/mediação dessa complexidade da linguagem, possam se descobrir como sujeitos ativos no mundo.

Após esta exposição a respeito do processo de ensino-aprendizagem da língua, passo à discussão sobre o gênero dissertativo.

### **1.3. O Gênero Dissertativo**

Dentre os gêneros textuais, o dissertativo tem um lugar de destaque muito bem acentuado na sociedade. Esse destaque provém das características distintivas da dissertação, que a fazem um excelente instrumento de participação no meio social, tanto por parte do autor do texto quanto do leitor. O referido gênero é o mais representativo em trabalhos científicos como Artigos Científicos, Monografias, Dissertações de Mestrado, Teses de Doutorado e de Pós-Doutorado; em textos de caráter um tanto jornalístico, tais como Artigos de Opinião e Colunas de Debate. Também, os mais diversos concursos públicos cobram produções nesse gênero; os concursos vestibulares das mais diversas universidades do Brasil dão preferência ao texto dissertativo para o exame da competência lingüístico-comunicativa dos estudantes e, da mesma forma, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) utiliza o gênero dissertativo como forma de avaliar a capacidade de produção de textos escritos dos estudantes. Ainda, todas as peças jurídicas fazem uso desse gênero de modo muito especial.

Não restam dúvidas de que o gênero dissertativo, para ser bem produzido, exige muito de seu autor, tanto em relação ao seu conhecimento da estruturação estético-gramatical e da ordenação das sentenças no texto quanto no que concerne ao que, grosso modo, pode-se chamar de “leitura de mundo”; em outras palavras, para se produzir um

bom texto dissertativo, o autor necessita de uma grande capacidade de leitura da palavra e do mundo, bem como de conhecimentos linguístico-estruturais. Isso faz do texto dissertativo um gênero de difícil produção.

Mesmo com toda essa representatividade social evidenciada, com tanta amplitude de cobrança desse gênero textual para se ter ascensão profissional, para o ingresso na faculdade, para ser bem avaliado no Exame Nacional do Ensino Médio, o texto dissertativo parece não ter ainda ocupado o espaço que lhe é de direito na aula de Língua Portuguesa, e ainda com um agravante: não tem recebido a conceituação adequada por parte de alguns professores de português, conseqüentemente, por parte de alguns estudantes. Parece-me que as conceituações que têm sido dadas à dissertação são um tanto simplistas, haja vista a desconsideração de todo o contexto que o assunto integra e dos participantes discursivos, como se o texto fosse um fim em si mesmo, e que, para produzi-lo, bastasse a exposição de “idéias” por parte do autor, também como se essas “idéias” tivessem nascido da produção de textos e, como um reflexo da mesma, da produção de leitura, um objeto pouco difundido em termos de *práxis* escolar. Apesar de o Livro Didático do professor trazer como proposta ao Ensino Médio a produção de texto e a produção de leitura, a prática tem sido encaminhada pelo ensino unidirecional da gramática normativo-prescritiva, objeto principal da educação tradicional em termos de aula de Português. Mesmo quando o texto ganha espaço durante a aula, como nos referimos anteriormente, acaba por ser reduzido à luz de uma mera definição, diminuindo-o a uma mistura desconexa de frases, na ilusão de se estar produzindo um texto, associado a uma simples atividade avaliativa.

Em posição contrária a essa, Marcuschi (2008) afirma que ao aprender um gênero textual não estamos aprendendo uma forma lingüística, mas “uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Essa afirmação conduz ao entendimento de que apropriar-se de um gênero textual é fundamental para a vida em sociedade, pois esse gênero está situado em contextos sociais e históricos específicos. Sendo assim, aprender a dissertação é apropriar-se das formas de argumentação, discussão de idéias, defesa de opiniões, interpretação da realidade, tão indispensáveis à vida em sociedade. Marcuschi (2008) salienta que o gênero textual é encontrado na vida diária e apresenta “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Sob forma de orientar a prática de produção desse gênero, muitos autores vêm tentando delinear um raciocínio que melhor possa compreender qual é o conceito de dissertação. Assim, Andrade e Medeiros (2000, p. 159) apresentam dois tipos de texto dissertativo: o expositivo e o argumentativo. O primeiro consiste em uma idéia de dissertação como “exposição ou explanação” de idéias; todavia, não há a presença de nada novo no plano dessas idéias, mas, sim, “um pseudotexto”, que traz em si um conhecimento consolidado socialmente. No entanto, os mesmos autores apresentam que o texto dissertativo exige “aprimoramento intelectual, conhecimento do assunto, prática do raciocínio e clareza de expressão; as idéias principais são atadas umas às outras de modo consciente e claro”. O segundo tipo consiste em debater, discutir, expressar um ponto de vista pessoal, desenvolver um raciocínio, argumentar com fundamentos uma posição particularizada, polêmica contra argumentos contrários. Consiste, ainda, em “dar exemplos. Tirar conclusões. Apresentar um texto com a organização lógica de nossas idéias” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p.159). Os autores propõem um método para dissertar em que é preciso que o estudante interrogue o tema, responda, com a opinião, apresente o argumento básico, apresente argumentos auxiliares, apresente fato-exemplo.

Na mesma opinião, Andrade e Medeiros (2000) ensinam que o texto dissertativo é aquele que “oferece ao leitor um tratamento novo do assunto, apresenta observações, reflexões, análises, avaliação, crítica” [...]. Os referidos autores esclarecem que “dissertações envolvem opiniões” e explicitam que a dissertação também serve para convencimento, levar conhecimento e, por isso, exige “criatividade de idéias, conhecimentos gerais, consulta bibliográfica, reflexão”. Caracterizam a dissertação como “um conjunto de juízos sobre um assunto; é própria de temas abstratos, dos textos críticos, das teses, da exposição, da explanação, da argumentação”. Esses autores orientam que os passos recomendados para se elaborar um texto dissertativo são a “análise das idéias, apreciação dos prós e contras, estabelecimento de analogias e contrastes, procura de causas e conseqüências” (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p.160).

Andrade e Henriques (2004) trazem a seguinte definição do texto dissertativo:

[d]issertação é uma forma de redação em que se apresenta considerações a respeito de um tema para expor, explicar, interpretar idéias. [...] Implica, mais que outro qualquer, o exercício da razão, do raciocínio [...] caracteriza-se pela reflexão, por vocabulário próprio, por vocábulos nomenclaturais, relacionais, definitórios, proposições enunciativas e proposições judicativas. (ANDRADE e HENRIQUES, 2004, p. 127)

Outro fator importantíssimo a respeito do gênero dissertativo é o seu modelo de estruturação: introdução, desenvolvimento e conclusão. Sobre esse ponto, Andrade e Medeiros (2000) explicam que a **Introdução**, também chamada de **Ancoragem**, é o ponto de partida, a sustentação sólida, é o fundamento a ser exposto, a possibilidade para o apoio da "opinião do autor". Na visão desses autores, quanto às espécies de introdução, esta "pode ser constituída por: 1) consideração geral baseada no saber partilhado; 2) um fato ou um elenco deles; 3) citação direta ou indireta; 4) problemas detectados" (formulados às vezes por uma frase interrogativa). O **Desenvolvimento** é o lugar de expansão das idéias contidas na Introdução. Assim, o autor tece comentários, opina, em acordo com o posicionamento pré-determinado na Introdução. Os tipos de relação entre Introdução e Desenvolvimento podem ser de "associatividade", apoiando-se em idéias já conhecidas associadas a novas idéias; de "complementaridade", complementando-se o que se apresentou na Introdução; de "contrariedade", negando-se, em parte, a idéia expressa na Introdução; de "incompatibilidade", negando totalmente a idéia anteriormente expressa no início do texto. Outro ponto levantado pelos autores no interior do Desenvolvimento são os "procedimentos argumentativos", isto é, recursos para se estabelecer a comunicação.

Nesse sentido, os mesmos autores trazem os procedimentos mais comuns. São estes: **exemplificação**, busca hierarquizar as afirmações por meio de exemplos, dados estatísticos e de causas e conseqüências; **explicitação**, procura provar uma opinião sob forma de definição ou de interpretação; **enumeração**, opta pelo seqüenciamento de tempo, de espaço; **comparação**, tenta desenvolver e provar uma opinião por meio da analogia, de contrastes. Por fim, a **Conclusão** é tratada pelos autores com muita atenção. Para eles, a conclusão deve "propor novos valores à Introdução, construir um novo conceito". Os tipos de conclusão elencados pelos autores são:

- **Síntese** - faz-se um resumo, uma retomada de modo a solucionar o que foi selecionado.
- **Dedução** - baseado nas idéias expostas, deduz-se uma conclusão.
- **Interrogação** - revela-se uma dúvida; serve como estratégia para envolver o leitor, chamando-o para dar sua opinião.
- **Por frase optativa, ou manifestação de desejo** - tem-se uma vontade, um desejo de acontecimento de mudança, em oposição ao que foi exposto como sendo a realidade do tema.
- **Pela citação direta, ou parafraseada, ou parodiada** - referencia-se em algo já cristalizado no meio social o qual o texto veiculará.
- **Dúvida** - propõe-se um determinado quadro de dificuldades e apresenta-se a não-crença em uma mudança nesse quadro.

- **Por ironia** - apresenta-se um posicionamento crítico de modo implícito, satírico, nas entrelinhas, dando maior abertura ao leitor atento. (ANDRADE e MEDEIROS, 2000, p. 160-168)

Com base nessa exposição, vê-se que não é nada simples a produção de um texto dissertativo. Exige do autor conhecimento do assunto, planejamento pré-textual, competência lingüístico-discursiva, domínio do modo de estruturação desse gênero textual; capacidade de síntese e também de expansão de idéias e, sobretudo, de leitura, no sentido mais amplo da palavra.

Desse prisma, a produção de textos dissertativos deve ser entendida como ato de linguagem; ação comunicativa; atividade discursiva; encontro e interação; atitude crítico-criativa; envolvimento entre sujeitos com o mundo; parceria; comunhão de idéias e intenções; compartilhamento de informações, crenças e sentimentos; produção de conhecimentos; cooperação; dupla mediação entre o sujeito e o mundo, na medida em que está situado no mundo, lendo esse mundo e devolvendo para esse mesmo mundo o resultado dessa leitura; construção social e individual que parte da atividade externa ao sujeito para o interno do sujeito, por meio da interiorização, sob a forma de pensamento teórico.

Enfim, depois dessa contextualização crítica acerca das concepções de linguagem e de ensino da língua, bem como de texto dissertativo, passo ao Capítulo 2, no qual será exposto o referencial teórico que norteia esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 2:**

Não peço muito, mas pelo menos cinco coisas. 1) Garantir o desenvolvimento das capacidades cognitivas, que é o aprender a pensar, por meio dos conhecimentos relacionados com a cultura, a ciência, a arte. Chamo isso de uma pedagogia do pensar, que seria o ponto de partida para repensar o currículo escolar. 2) Promover bases de cultura geral (saber aprender, saber fazer, saber viver junto, saber agir moralmente), visando a preparação para o mundo do trabalho, incluindo o mundo tecnológico e informacional. 3) Ajudar os alunos a se constituírem sujeitos na sua individualidade e na sua identidade cultural; falo do fortalecimento da subjetividade, aqui entra a sensibilidade, a capacidade estética. Incluo aqui um forte apelo ao reconhecimento das diferenças, mas penso também em formas educativas de não esconder o conflito. 4) Formar para a cidadania, de maneira muito prática, começando nas práticas escolares, nas formas de organização dos alunos na escola e nas próprias formas de organização e gestão da escola. 5) Formar para valores éticos, cuidar da formação de qualidades morais, convicções humanistas e humanitárias. A escola precisa ajudar os alunos a pensar metodologicamente sobre os valores, os alunos podem aprender a vivenciar conceitos morais e modos de agir. Veja, então, que não são metas inviáveis.

(LIBÂNEO, 2003, p. 26)

Este capítulo que aqui se inicia tem como objetivo descrever o referencial teórico que ampara esta pesquisa. Sendo assim, são reiterados alguns princípios e conceitos pertencentes à Teoria Histórico-Cultural, à Teoria da Atividade e à Teoria do Ensino Desenvolvimental, que fundamentam-se no Materialismo Histórico-Dialético. Por ser este um trabalho situado no campo da educação, particularmente da Didática, mas também remetido ao campo da lingüística, constará neste capítulo uma exposição dos conhecimentos ligados à Lingüística Textual acerca do texto dissertativo, que muito servem aos propósitos desta pesquisa; a saber, encontrar um caminho didático-metodológico e teórico diferente para o processo de ensino-aprendizagem do gênero dissertativo, que como já foi apresentado na introdução, é o objeto deste estudo. Desse prisma, estabelecer-se-á um diálogo entre princípios e conceitos das supracitadas teorias

psicológico-pedagógicas e conhecimentos da área da lingüística, remetendo-se ao objeto da pesquisa.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, há uma influência mútua entre o contexto social, histórico e cultural e a cognição humana. O desenvolvimento humano dá-se através da inserção do homem no complexo da história, da cultura e da sociedade, em contato com os objetos culturais produzidos historicamente, os quais ele interioriza, e dos quais se apropria, tornando-os subjetivados. Esta compreensão fundamenta-se no Materialismo Dialético. Para que se entenda o que representa a corrente materialista histórico-dialética, vale trazer a posição de Davydov (1988). Para ele,

a lógica dialética – como ciência filosófica do pensamento – deve ser considerada a doutrina das leis objetivas, universais e necessárias do mundo natural, da sociedade e de todo o conjunto da cognição produzida pelo ser humano. (DAVYDOV, 1988, p. 9)

Sob essa concepção, a língua deve ser vista como um fenômeno que só pode ser explicado na dialética individual e social, e na relação entre esses dois âmbitos construídos histórica e culturalmente. A língua é um instrumento de mediação da atividade humana na vida social das relações dos seres humanos entre si. Está na base do processo de transmissão e apropriação cultural. Por conseqüência dessa apropriação tem-se o desenvolvimento das funções mentais humanas. De similar modo, o texto deve ser contemplado como concretização da língua, atividade prática nascida da relação entre o mundo externo e o interno de seu autor, representando um instrumento de mudança e de transformação da realidade individual e social. O texto dissertativo, nessa compreensão, possui um caráter psicológico e social, como uma produção humana, objetiva e subjetiva. Tem-se, assim, a concepção de texto presente no decorrer deste estudo, qual seja, o texto como uma ferramenta social e psicológica, que resulta da atividade objetual-prática e de pensamento do homem situado socialmente, parte integrante de uma rede discursiva da qual extrai suas dimensões sociais e culturais, ferramenta duplo-mediadora da atividade verbal humana, na medida em que representa tanto a objetivação da língua quanto a subjetivação. Dentro dessa concepção, o professor medeia a apropriação do conteúdo, que por sua vez medeia o processo de formação da consciência dos aprendizes. Desse prisma, o professor atua junto ao aluno em suas atividades de abstração e prática de linguagem, no processo de apropriação do conceito científico do objeto estudado, no caso particular desta pesquisa, o texto dissertativo.

Em relação a isso, Charlot (2005) escreve que

aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja – sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina. (CHARLOT, 2005, p. 28)

Desse ponto de vista, o texto dissertativo, que tem origem social, torna-se subjetivado por seu leitor-autor nessa busca pela formação científica do conceito que antes era social e agora é, também, individual. Então, o conceito é um produto científico, teórico, do qual o aluno se apropria, resultado da sua relação com essa realidade científica externa, a qual ele interioriza e situa como uma realidade também interna. O aprendiz-autor relaciona-se com o objeto-texto e nessa relação consegue uma aproximação do conceito científico de texto.

Leontiev, citado por Davydov (1988), afirma que “a atividade interna é secundária: ela se forma no processo de interiorização da atividade objetiva externa”. No entanto, a interiorização não é apenas um “deslocamento da realidade externa para o plano interno da consciência”, mas é a própria formação desse plano. O referido autor afirma ainda que existe uma “reciprocidade entre a estrutura da realidade externa e da interna” por ambas serem mediadoras da relação entre o homem e o mundo. Então, sendo a linguagem um signo mediador da relação homem/mundo, o texto, como um tipo de linguagem, faz uma dupla mediação nas formas de aquisição e exposição. Sirgado (2000) expressa essa visão ao dizer que

o signo tem a propriedade de ser reversível, ou seja, a de significar tanto para quem o recebe quanto para quem o emite. [...] O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. (SIRGADO, 2000, p. 59)

Na produção e na busca pelo conhecimento, a dialética materialista propõe a relação ativa entre o sujeito e o objeto, em que o real, a realidade concreta é produto da construção e reflexão teóricas, e o conhecimento se dá pela subjetivação do objetivado por meio da abstração. Isso significa que pensar dialeticamente é captar subjetivamente a realidade objetiva em seu movimento, produzindo-se um reflexo psíquico da realidade. De modo contrário ao positivismo lógico, o materialismo histórico-dialético propõe o pensamento mais concreto, não um concreto no sentido empregado pelo positivismo, no qual o concreto é o empírico, mas um concreto pensado do real, ao qual só se chega por meio das abstrações; em outras palavras, o concreto é o real com a atribuição significativa do pensamento do homem. Desta feita, enquanto o positivismo prega um caminho que vai



do concreto à abstração, no método dialético o percurso é dinâmico, não há uma mão única, é cíclico, é o movimento da nossa mente, o concreto é ponto de partida e ponto de chegada, mediado pela abstração; há vários níveis de concretude sobrepostos pelo processo de abstração. Pode-se, ainda, falar sobre a escolha do método dialético materialista-histórico em oposição ao Positivismo e ao Idealismo como uma forma de intervenção da *práxis* no processo de conhecimento. Trata-se da superação da idéia de conhecimento como conhecimento de objetos produzidos ou criados pela consciência, bem como do conhecimento como reprodução idealizada de objetos. Importa neste estudo a idéia de conhecimento como uma criação humana, historicamente situada e socialmente constituída. Trata-se aqui de uma mudança no modo científico de compreender o mundo e a relação do homem com esse mundo. Essa é, então, a base epistemológico-filosófica deste estudo.

Para compreender melhor essa problemática inerente ao processo de ensino-aprendizagem, vale fazer uso do que ensinam Freitas e Libâneo (2006). Na visão desses autores,

[a] apreensão científica de um objeto de conhecimento implica um método científico, isto é, um método geral do processo de conhecimento (positivista, fenomenológico, dialético, estruturalista...). Implica, ao mesmo tempo, métodos da cognição que correspondem aos processos internos da aprendizagem e as formas de aprendizagem do aluno, tais como a observação, a análise, a síntese, a abstração e, ainda, os métodos particulares das ciências que servem de base à investigação e constituição do campo científico. Somente a partir da consideração destes três tipos de métodos se pode falar em métodos de ensino. (FREITAS e LIBÂNEO, 2006, p. 6-7)

Assim, o texto é um produto da atividade pensante subjetiva, na base da atividade objetiva. O texto é, ao mesmo tempo, teoria e prática. Nas palavras de Vazquez (1997, p. 155-158), o texto é uma forma de expressão do “caráter terreno do pensamento”. Pode-se também afirmar que o texto, no sentido de *práxis* humana, é uma “prática revolucionária como *práxis* que transforma a sociedade”. Aqui, novamente, pode ser percebido o caráter de dupla mediação da produção do texto dissertativo.

## **2.1. A Teoria Histórico-Cultural e o Texto Dissertativo**

A Teoria Histórico-Cultural, que tem como seu principal nome Vygotsky (1896-1934), representa uma vertente nos estudos psicológicos nascida dentro do Método Marxista, isto é, o Materialismo Histórico-Dialético. Um ponto forte dessa teoria aloja-se

na crítica à psicologia tradicional, que ora se dirigia ao modelo elementar, negando a consciência, ora seguia modelos subjetivistas, desvinculando a consciência e a cognição das condições materiais. É fácil de ser percebida a desvinculação estabelecida entre a objetividade e a subjetividade, entre o interno e o externo, nos estudos que buscavam compreender a relação homem-mundo seguindo o método tradicional. Esse dualismo, essa separação, são explicitamente criticados na Teoria Histórico-Cultural, haja vista o interesse dessa corrente teórica em explicar como se desenvolve o psiquismo e o comportamento humano. Todo esse estudo se faz a partir das funções mentais superiores, a saber, a linguagem, o pensamento e a consciência, que têm sua origem no social. Desse modo, concebe o ser humano como um ser social, que transforma a realidade e, ao mesmo tempo transforma a si mesmo. A relação homem-mundo consubstancia-se em um movimento ativo e cíclico, historicamente constituído no movimento das contradições sociais. Acerca dessa relação homem-mundo, Rosa e Andriani (2002, p. 267) ensinam que “a condição humana é constituída sócio-historicamente, nas relações sociais e na ação dos homens sobre a realidade”. No mesmo plano de discussão, Sirgado (2000) afirma que Vygotsky faz uma inversão da relação indivíduo-sociedade, explicando que o social antecede ao individual, e que as funções mentais superiores de um indivíduo têm origem no complexo de relações históricas, sociais e culturais. O mesmo autor expõe também o sentido desses conceitos para Vygotsky. Segundo ele, Vygotsky vê a história de duas maneiras: a primeira significa uma abordagem dialética geral das coisas, a segunda, significa a própria história humana. Dentro desse conceito, Vygotsky articula dois planos: o ontogenético, história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana. Para ele as mudanças ocorridas no primeiro plano ocorrem por razão de mudanças no segundo plano. Quanto ao social e o cultural, Vygotsky considera o social como um gênero e o cultural como uma espécie. O social é um fenômeno antigo como atributo de certas formas de vida, por isso, é anterior à cultura. Esta, por sua vez, dá novas formas de existência ao social. Vygotsky conceitua cultura como a totalidade das produções humanas no fluxo da história.

Um dos grandes trunfos dessa teoria é o fato dela conceber o homem como um sujeito ativo, posição que muito interessa a este estudo, em razão do trabalho com a noção de sujeito ativo na produção de textos dissertativos, até porque não há como se produzir textos se não existir uma posição ativa por parte do autor. Um texto tem sempre sua origem no corpo social, ao qual o indivíduo-autor integra. O texto, especificamente neste trabalho, o dissertativo, é um objeto construído na história, no social e no cultural. Desse modo, o indivíduo tem diante dele um “texto” sobre determinado assunto. Ambos, o autor e o texto,

são determinados pelo contexto histórico-cultural. Assim, ao se defrontar com o “texto”, por meio da leitura, mais especificamente por meio da linguagem, função mental superior, o indivíduo faz a intra-relação das inter-relações sociais, processo ao qual Vygotsky também chama de internalização; e ao produzir o seu texto, que é resultado dessa intra-relação do conhecimento social, esse mesmo indivíduo contribui para a continuidade daquele mesmo “texto” objetivado socialmente. Pode-se dizer, então, que o indivíduo subjetiva a realidade objetiva e, como um ser ativo, a transforma, ao produzir o seu texto que passa também a integrar o “texto” social mais amplo.

Essa atividade faz do indivíduo um sujeito também discursivo, ressaltando assim o caráter de subjetividade que é inerente à produção de textos. Todavia, esse é um processo bastante complexo, haja vista a ampla gama de fatores que se inter-relacionam no interior da atividade de produção de um texto dissertativo. Um dos pontos chave dessa discussão é entender que no processo de interiorização de uma atividade há uma mediação construída pela linguagem, na qual as palavras ganham significado e sentido. De acordo com Vygotsky (2007, p. 159), os signos envolvem uma atividade mediadora; são orientados internamente, como “uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo”. Para o mesmo autor, os signos fornecem maneiras de tornar mais eficazes os esforços para a solução de problemas. O caráter da linguagem se mostra em um duplo aspecto para ele: é um processo extremamente pessoal e ao mesmo tempo, profundamente social; um processo dialético. Nisso ocorre que o domínio de um signo é precedido pelo domínio de sua estrutura externa, assim, a operação com as palavras tende primeiro a ser concebida como propriedade objetual-prática. Dessa forma, acontece o desenvolvimento lingüístico do homem. Vygotsky (2005, p. 62) ensina que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural”. Desse ângulo, o crescimento intelectual não se dá fora do domínio do social e/ou da linguagem. Aqui, a linguagem é entendida em seu caráter psicológico-social, mediadora entre a atividade humana e o mundo.

Com base nesses pressupostos trazidos acima, a produção de um texto dissertativo pressupõe a capacidade de leitura do contexto em que determinado “texto” está situado e de leitura do próprio “texto”, enquanto objeto que materializa relações sociais, culturais, históricas. Pressupõe também a competência de síntese da problemática proposta relativa ao assunto, fazendo as ligações necessárias entre dois mundos: o enunciativo e o mais particular do leitor. Assim, o leitor deve conseguir compreender o centro significativo do

tema em questão e suas semias mais secundárias. Ao compreender, esse leitor deve buscar perceber as intencionalidades<sup>2</sup> que estão por detrás do “texto” social. Desse modo, num trabalhoso processo, deve absorver as variadas contribuições sociais do conteúdo do discurso e fazer a interpretação do mesmo, apropriando-se dos conceitos mais profundos desse discurso e das relações que esses mantêm. A partir daí, o leitor faz a seleção de quais questões merecem ser discutidas por ele em sua textualização. Porém, para se escrever um texto, faz-se necessário buscar, na memória e/ou em referenciais teóricos utilizados no momento mesmo de se escrever o texto, o modo de estruturar um texto dissertativo. A complexidade aumenta se o aprendiz não possui conhecimento teórico acerca do texto dissertativo, pois essa modalidade textual pressupõe algumas características peculiares, tais como uma “introdução” bem definida, com tópico frasal, apresentação dos argumentos principais os quais o texto discutirá e o fechamento com uma posição ideológica bem expressa; um “desenvolvimento” consistente em defender as hipóteses argumentativas apresentadas na introdução, dissecando ao máximo as possibilidades de expansão de suas defesas e, por fim, uma “conclusão” que contém em si o que pode ser chamado de circularidade textual, isto é, a manutenção da posição ideológica presente na introdução, preservando a idéia central ou tese expressa no texto. Ainda, para a construção de toda essa estruturação, são necessárias várias ações e operações mentais e materiais relacionadas que antecedem à própria elaboração do texto. Por todo o exposto, percebe-se que antes da atividade de escrever em um papel o texto desejado, existe uma série complexa de atividades<sup>3</sup>, ações e operações mentais que devem ser realizadas pelo indivíduo até que ele possa construir ou externar o resultado dessas atividades, ações e operações mentais e materiais. Aqui, novamente, reitera-se o potencial subjetivo do indivíduo-autor na atividade de produção textual. Se for levado em consideração o complexo apresentado no Capítulo I, ver-se-á que não se trata de definições que os aprendizes devem apenas memorizar, haja vista a maneira simplista com que atuam frente a um ato tão difícil, conseqüência evidente do modo pelo qual tiveram acesso à leitura e à dissertação. O fato de ser dada apenas a definição de texto dissertativo aos aprendizes, sem se aprofundar no complexo conceitual que essa modalidade de texto abrange; também as raríssimas oportunidades de produção de texto, bem como as quase inexistentes atividades de produção de leitura da modalidade textual a ser produzida, e, ainda, sem observações

---

2. A questão da intencionalidade nos textos terá espaço ainda nesse capítulo, quando tratar da corrente Linguística Textual, item 2.4.

3. Esses conceitos serão expandidos quando, neste capítulo, for apresentada a estrutura da atividade de Leontiev e, posteriormente, de Davydov.

concretas a respeito dos aspectos mais gerais e mais particulares que caracterizam aquela modalidade, ambas sem uma constante observação-orientação do professor, são verdades que colaboram para a baixa aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, sua pouca competência comunicativa, principalmente na modalidade escrita. Evidentemente, a atuação docente não é nada simples frente ao processo de ensino-aprendizagem da produção textual, já que este envolve toda a complexidade expressa acima.

Outro conceito de valor muito especial para esta pesquisa é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP implica uma posição diferente por parte do professor e do aluno na construção do conhecimento em relação à posição dos mesmos em modelos tradicionais de ensino-aprendizagem. Essa posição diferente apresenta aluno e professor ativos frente ao objeto, sujeitos de sua atividade, de suas ações e operações, bem como conscientes de seu papel no seu próprio desenvolvimento. Desse ângulo, o professor atua no conflito entre o estudante e o conhecimento, fazendo uma ponte entre essa relação, no lugar de ministrar aulas expositivas em que as definições e conceitos já estão construídos, medeia a atividade do aluno, elabora passos que o aluno dará, prepara o conteúdo para a aprendizagem, respeitando os vários níveis de complexidade desse conteúdo. Assim, o professor, passo a passo, vai apresentando o caminho que o estudante irá trilhar, sem trilhar no lugar dele. Faz-se o conhecimento, por parte do professor, da relação existente entre a aprendizagem, a instrução que ele dá e o desenvolvimento. Por sua vez, o estudante reconhece as limitações que tem, busca pelo auxílio do professor, pesquisa para sanar suas dúvidas, produz, avalia o que produziu e tece reflexões a respeito do resultado de sua atividade, promovendo seu próprio desenvolvimento. Nessa relação tem-se claramente a necessidade de o professor sistematizar o conteúdo para que o aprendizado seja também sistematizado. Então, haverá sempre a introdução de um conhecimento novo, para que se faça a relação do velho com o novo, no processo de aprendizado e desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky (2007) afirma que o aprendizado deve ser combinado com o nível de desenvolvimento do estudante. Segundo ele há dois níveis de desenvolvimento, aos quais ele denomina “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento potencial”. O primeiro nível diz respeito ao desenvolvimento das funções mentais já completadas e o segundo ao desenvolvimento das funções mentais ainda não completadas, funções estas que se completarão no decorrer da atividade do estudante por meio do auxílio de alguém mais experiente frente ao objeto. Nas palavras de Vygotsky (2007), a Zona de Desenvolvimento Proximal

é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que presentemente estão em estado embrionário. (VYGOTSKY, 2007, p. 97-98)

A respeito da ZDP, Góis (2001) explica que há um papel essencial atribuído aos outros na criação do desenvolvimento proximal e na transformação do proximal em desenvolvimento real. A mesma autora apresenta, ainda, a posição de Valsiner e Van Der Veer (1991)<sup>4</sup> em que ressaltam algumas interpretações contemporâneas a respeito da ZDP entre as quais incluem a zona como uma esfera que pode consistir de:

prontidão para aprender: sensibilidade para a aquisição de novas formas de ação; construção de capacidades apoiada em andaimes (*scaffolding*) sociais; atividade conjuntamente organizada; transferência de controle do outro para o sujeito etc. (GÓIS, 2001, p. 83)

Ainda a respeito do conceito de ZDP, Hedegaard (2002) faz referência ao conceito de Vygotsky que explicita a ZDP como a diferença entre o nível de tarefas resolvidas com orientação e auxílio de adultos e o nível de tarefas resolvidas de modo independente. A mesma autora ensina que é preciso definir ambos os níveis de desenvolvimento caso se queira saber a relação entre o processo de desenvolvimento e as possibilidades de ensino. Nesse sentido, ressalta que a principal característica do ensino é que ele cria a ZDP estimulando processos internos de desenvolvimento como uma ferramenta analítica necessária para planejar o ensino e explicar os resultados deste.

Ao fazer a adoção desse conceito no ensino da produção de textos dissertativos tem-se o seguinte: o estudante tem disponível um certo conhecimento lingüístico do qual lança mão em suas atividades de linguagem, no caso particular deste estudo os estudantes já estão cursando o primeiro ano do Ensino Médio e, por isso, têm inclusive conhecimentos relativos ao padrão formal da língua, bem como uma noção do gênero dissertativo. Esses conhecimentos da língua e do gênero textual representam, de certo modo, o conhecimento real dos alunos a respeito do problema que têm que resolver. Entretanto, esses conhecimentos não são suficientes para a produção de um texto dissertativo nos moldes de prestígio social. Sendo assim, o professor, numa atitude mediadora, apresenta aos

---

4. VALSINER, J & Van Der VEER. The encoding of distance: The concept of the "Zone of Proximal Development" and its interpretation. In: COCKING, R. & RENNINGER, K. A. (Orgs). *The Development and Meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Erlbau, 1991.

estudantes textos do mesmo gênero que terão de produzir, como uma forma de conhecimento concentrado e materializado. Com isso, os estudantes têm contato com uma forma objetual-prática da dissertação, por meio da qual interiorizam os moldes de textualização, os quais descobrem com a ajuda do professor, que instiga a descoberta do conteúdo geral, tanto da estrutura quanto das relações semânticas, características de um texto dissertativo. Desse ponto de vista, professor e aluno são sujeitos que cooperam para a facção do texto. Ambos são ativos no processo, todavia dentro do seu campo de ações. Essa postura contraria em larga escala o padrão tradicional de atividade do professor e do aluno, haja vista o fato de não haver apenas o monólogo teórico prescritivo por parte do professor nem a posição de receptor passivo por parte do estudante. Para fechar essa discussão referente à ZDP, é salutar trazer a idéia de Libâneo (2004) sobre o trabalho do professor:

o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. Nesse caso, a característica mais destacada do trabalho do professor é a mediação docente pela qual ele se põe entre o aluno e o conhecimento para possibilitar as condições e os meios de aprendizagem, ou seja, as mediações cognitivas. (LIBÂNEO, 2004, p. 6)

Por ser assim, a escola é o lugar privilegiado para a aprendizagem desse gênero tão importante no meio social, por atuar com um conhecimento e aprendizado sistematizados, servindo como um dos espaços de desenvolvimento do homem, especialmente seu desenvolvimento cognitivo.

Após essa explanação, sigo adiante nesta apresentação/discussão do referencial teórico que norteia esta pesquisa. Passo, então, à Teoria da Atividade.

## **2.2. A Teoria da Atividade e a Atividade de Aprendizagem de Textos Dissertativos**

Uma teoria importante no interior da Teoria Histórico-Cultural e bastante pertinente a este estudo é a Teoria da Atividade. Sua conceituação tem início nos trabalhos de Vygotsky, que postulou a concepção de que na atividade humana está a origem da consciência humana. A partir dos trabalhos de Vygotsky acerca do conceito de consciência e das atividades capazes de atuar como geradoras da consciência, têm-se esclarecidos de modo diferente fatores ligados à formação e desenvolvimento humanos, quais sejam a história, a sociedade e a cultura. Para Vygotsky, o homem tem sua consciência formada do

externo para o interno, isto é, na sua relação com os outros homens e com o mundo. Segundo esse autor, o mecanismo da consciência é o mesmo mecanismo do comportamento da sociedade.

Sob esse prisma, o autor rompe com as teorias psicológicas tradicionais, unificando a atividade social e a mente, o indivíduo e a sociedade. No Materialismo Histórico-Dialético, entende-se que consciência tem sua fonte na atividade sócio-histórica concreta. Nessa concepção, a atividade medeia a relação sujeito-objeto, ambos constituídos de uma história e cultura específicas. Vygotsky fundamenta-se nessa concepção.

Para Vygotsky, toda atividade humana no mundo é mediada pela linguagem. O ser humano constitui-se primeiramente no nível social e, depois, no nível individual, ou seja, as relações do homem com o mundo, a sua atividade interpessoal, são gradativamente transformadas em relações internas, sua atividade intrapessoal.

Outro autor que preocupou-se com a formulação de um estudo da atividade, posteriormente aos estudos de Vygotsky, foi Leontiev. De acordo com Leontiev (1979), a estrutura dos processos cognitivos repete a estrutura das operações externas. Assim, a atividade prática externa ao indivíduo é transformada em atividade intelectual; isto é, a fonte do desenvolvimento mental é a relação do sujeito com a realidade concreta. Nesse sentido, a mediação entre a realidade e o indivíduo é feita pela atividade objetual-prática. Para tratar dessa questão, Leontiev fez a elaboração da estrutura geral da atividade. Nessa elaboração, o referido autor nos ensina que a atividade corresponde a um **motivo**, uma **ação** é correspondente a um **objetivo**, e uma **operação** é dependente de **condições**, sendo que a direção a qual seguirá a **atividade** é determinada pelo seu objeto, no sentido de ser este o verdadeiro motivo da atividade. Nessa concepção, o objeto da atividade humana aparece como objeto social prático, portanto, tem uma característica fundamentalmente objetivada.

Ainda tratando da estruturação da atividade, um dos elementos fundamentais é a **necessidade**. Para Leontiev (1979), a necessidade é uma condição interior do ser, está no âmbito interno do sujeito, como aquilo que “dirige e regula a atividade concreta” desse sujeito. A objetivação da necessidade se dá em seu encontro com o objeto, revelando-se, assim, seu conteúdo, dirigindo, desse modo, a atividade. Todavia, essa função se dá apenas em condições objetivas. Por ser uma carência do sujeito, a necessidade faz com que este esteja sempre na busca pela atividade. Desse modo, a análise da atividade depende da definição da necessidade e do motivo dessa atividade, assim como da formulação de seu conteúdo. Sendo assim, para satisfazer a uma **necessidade**, um sujeito encontra seu **motivo**



para a realização de uma **atividade**. Esta, por sua vez, requer uma série de **ações** sob determinadas condições para que se possa alcançar os **objetivos**. Da mesma forma, às **condições** de execução da ação corresponde um conjunto de **operações**.

A esse respeito, Leontiev (1979) escreveu:

precisamente na atividade externa é que se tem lugar o desenlace de um círculo de processos psíquicos internos, o encontro, digamos, do mundo objetivo e concreto, que rompe imperiosamente nesse círculo. (LEONTIEV, 1979, p. 15)

Essa mesma posição pode ser encontrada na teoria de Davydov (1988, p. 14), ao afirmar que “toda a atividade espiritual humana está determinada pela prática social e compartilha com ela uma estrutura fundamental semelhante”. É nesse sentido que se pode dizer que a atividade interna é secundária, formada pela interiorização da atividade externa; isto é, a atividade social funciona como base inicial de uma atividade individual do ser. Por viver no complexo das relações históricas, culturais e sociais o homem se apropria do modelo de atividade desenvolvido nesse complexo, tornando individual aquilo antes era apenas coletivo. Ao se apropriar do modelo de atividade esse homem tem condições de agir em prol de seu desenvolvimento e do mundo ao qual integra.

Após essa exposição, pode-se esboçar da seguinte forma o esquema que representa a estrutura da atividade humana na proposta por Leontiev<sup>5</sup>:

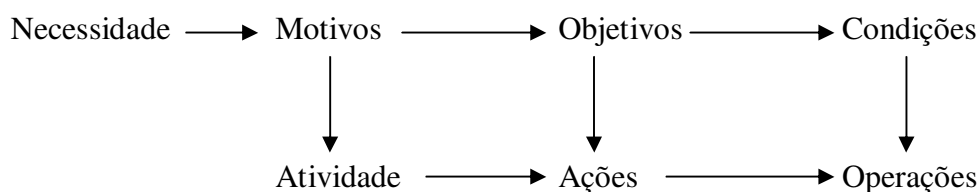


Figura 2.1: Estrutura da Atividade Humana por Leontiev

Com base na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, Davydov formulou uma teoria voltada especificamente à atividade de ensino, visando uma aprendizagem promotora do desenvolvimento do aluno. É dessa teoria que trata o próximo subitem. Assim, para esclarecer um pouco essas idéias já apresentadas, vale trazer a contribuição de Davydov a respeito da Teoria da Atividade, autor que representa uma evolução da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade, trazendo acréscimos

5. O gráfico acima exposto encontra-se em GARNIER, C.; BEDNAZ, N.; VLANOVSKAYA, I. Duas Diferentes Visões da Pesquisa em Didática. In: *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escolas Russas e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p.10.

valiosíssimos aos estudos formulados por Vygotsky e por Leontiev, por meio da teoria denominada Teoria do Ensino Desenvolvimental.

### 2.3. Teoria do Ensino Desenvolvimental

Para iniciar essa parte desta dissertação, é oportuno fazer uso dos esforços de Davydov (1999) para tecer um conceito de atividade. Na visão dele,

a noção de atividade é compreendida como o processo no qual a realidade é transformada pelos esforços criativos dos homens. O trabalho é a forma original desta transformação. Todos os tipos de atividade humana mental e material são derivados do trabalho e mantêm sua característica principal que é a transformação da realidade e das pessoas como ação. (DAVYDOV, 1999, p. 1-2)

Se a transformação da realidade e das pessoas é uma característica principal da atividade, a atividade é, então, dirigida a criar algo e este algo se difere nas diversas formas de produção do homem; isto é, a indústria, o artesanato, a música, as artes e a literatura; no caso deste estudo, o texto dissertativo. Em consonância com essa posição, pode-se falar também em **Atividade de Aprendizagem**. Esse tipo de atividade, apesar de não ser uma exclusividade de escola, tem seu *locus* privilegiado na aprendizagem escolar sistematizada, caráter que difere a aprendizagem escolar das demais aprendizagens que se dão nos variados contextos sociais. A escola deve preocupar-se sempre com a elaboração do conteúdo que será proposto e, com isso, o estudante terá acesso à ciência, à teoria, para transformar esse objeto científico em objeto de aprendizagem. A esse respeito Libâneo (2004, p. 8) expressa sua opinião de que a escola é um lugar de “mediação cultural” e a educação se constitui como “prática cultural intencional de produção e internalização de significados” para “promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos”. Nessa posição, o papel da escola é o de promover nos estudantes o desenvolvimento das capacidades de pensar e de aprender. Nas palavras de Libâneo (2004)

[o] que está em questão é como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas mediante a formação de conceitos e desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios os alunos podem melhorar e potencializar sua aprendizagem. (LIBÂNEO, 2004, p. 6)

Na opinião de Davydov (1999), a apropriação de conhecimentos e habilidades se dá por meio da atividade de aprendizagem se houver necessidade e motivação. Indispensável torna-se neste momento esclarecer o conceito davydoviano de

aprendizagem, a saber, a aquisição/apropriação de conceitos teóricos e conhecimentos científicos. Isso incide diretamente na corrente filosófica materialista histórico-dialética, pois é na dialética que encontra-se essa proposta de buscar a apreensão das relações externas e internas do objeto e isso só é possível se houver a aquisição/apropriação de conhecimentos científicos e de conceitos teóricos. Sobre esse ponto, Davydov (1999) entende o processo de ensino-aprendizagem escolar elaborado como sendo o centro da real atividade de aprendizagem. Em termos de aprendizagem escolar, Davydov apresenta a seguinte contribuição:

a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos; os motivos a assimilarem os procedimentos de reprodução destes conhecimentos por meio de ações de aprendizagem, orientados para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance). (DAVYDOV, 1988, p. 96)

Ainda nesse raciocínio, quando se busca a transformação de um objeto de estudo, no caso deste trabalho, o texto dissertativo, tem-se o desvendamento da inter-relação entre os aspectos gerais e particulares desse objeto, portanto, de seu conteúdo. Esse é o conhecimento teórico: a relação entre o externo e o interno; do geral e o particular de um objeto de estudo.

O texto dissertativo tem como conteúdo externo a organização, a estrutura do texto criada pelos teóricos do campo da lingüística, os conhecimentos de mundo relativos a um determinado tema, isto é, dos mais diversos autores, que formam um discurso socializado acerca do tema, discurso esse do qual o estudante deve fazer a leitura, fazer a inter-relação, a interiorização do assunto em questão, apropriando-se dele para formular um posicionamento de autoria. A não obediência ao modelo estrutural de um texto acaba por fazer de um texto apenas uma seqüência de períodos, de idéias, o que em larga escala não recebe o *status de* gênero textual, por não haver linearidade de raciocínio, coesão entre as partes, coerência entre os posicionamentos, por não proporcionar uma textura, a qual, no texto dissertativo, aparece na manutenção da discussão proposta no tópico frasal, situado no interior da introdução do texto; durante todo o desenvolvimento, que se constrói por meio de argumentos de defesa de uma tese, também propostos na introdução; e na conclusão, que tem como característica garantir a circularidade da idéia temática ou idéia central, isto é, manter a relação temática e da tese até o final do texto. Assim, a obediência estrutural pode ser alcançada principalmente por meio da leitura, que representa o geral da produção de textos. Sem ela torna-se mais difícil apropriar-se de um conhecimento

discursivo/social, bem como de um modelo de estruturação de um gênero textual, sobretudo para estudantes que são iniciantes na condição de sujeitos/autores. Apropriadas as relações externas e internas do gênero dissertativo, o estudante poderá transformá-lo. Aqui ocorre a real aprendizagem como apropriação e reprodução, por parte do estudante, de um conhecimento científico elaborado social e historicamente. Davydov diz isso do seguinte modo:

[o] conhecimento que representa as inter-relações entre interno e externo, entre essência e aparência, entre original e derivado, é chamado de conhecimento teórico. Tal conhecimento só pode ser apropriado se o sujeito reproduz o verdadeiro processo de sua origem, recepção e organização; isto é, quando o sujeito transforma o material [...] agora a intenção está voltada somente para a repetição de atos que outrora levaram pessoas a descobrir e continuar o conhecimento teórico. (DAVYDOV, 1999, p. 3)

Dessas palavras de Davydov pode-se retirar uma contribuição muito singular, sobretudo em relação ao que se tem na educação nos dias atuais, refiro-me à preocupação com o papel da escola de proporcionar aos estudantes a apropriação de conhecimentos científicos. A busca e o estudo da reprodução da **origem** do objeto de estudo, que no caso deste estudo é fazer com que o estudante mergulhe nas discussões sociais, nos problemas que a sociedade possui; é permitir que se sinta parte integrante do mundo em que vive e poder opinar de modo efetivo nesse mundo; a reprodução no **processo de recepção** do texto dissertativo é ir além dos muros da escola, é entrar no plano de interação, da intersubjetividade, nos discursos sociais, nas inter-relações existentes, promovidas pelas diversas participações dos sujeitos na sociedade. Reproduzir a **organização** do texto dissertativo é descobrir o caminho científico projetado e próprio da ciência de produção desse gênero, é revirar as relações de coerência do texto, ou seja, sua estrutura externa, bem como suas relações de coesão, isto é, sua estrutura interfrástica e parafrástica, vocabular e gramatical. Em síntese, reproduzir a origem, recepção e organização do texto dissertativo é vislumbrá-lo em sua inteireza, em sua completude.

Para se aprofundar no estudo da atividade, Vasili Davydov faz uma crítica à estrutura proposta por Leontiev e acrescenta a esta alguns novos elementos. Um desses elementos novos trazidos por Davydov é o **desejo**, proposto como elemento impulsionador da **necessidade**. Nesse sentido, juntamente com a necessidade, o desejo compõe a base emocional de um indivíduo. As **emoções** também são acrescentadas por Davydov na estrutura da atividade. Para o referido autor, a coisa mais importante na atividade científica é a esfera das necessidades e emoções. Essas últimas têm a função de fazer com que uma

pessoa possa decidir se existem ou não os meios para se atingir a um objetivo. As emoções permitem a recusa ou a aceitação de uma tarefa.

Com base na contribuição de Davydov pode-se expor a seguinte estrutura da atividade:

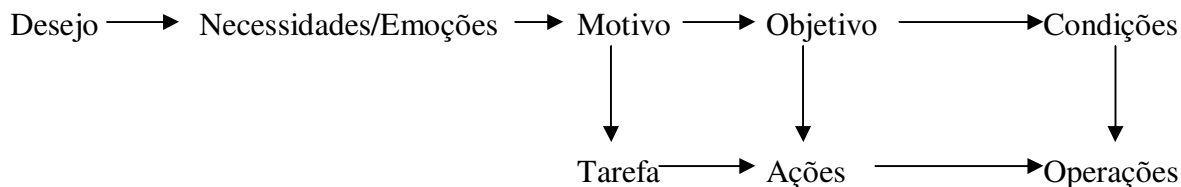


Figura 2.2: Estrutura da Atividade Humana por Davydov

Ao refletir essa estrutura, percebe-se a seriedade e a complexidade que envolve o papel exercido pelo professor frente a atividade de ensino, que nunca pode ser vista separadamente da atividade de aprendizagem.

Partindo desse prisma, o professor deve atuar de modo mais concentrado nas dificuldades encontradas pelo estudante na atividade que irá realizar. Seguindo a ordem da estrutura proposta por Davydov, cabe ao professor, no contexto da sala de aula, ajudar o estudante a encontrar/despertar o **Desejo** de produzir um texto sobre determinado assunto, de entender/compreender o que representa a produção de um texto no meio social em que vive. Desse modo, com o espírito voltado à produção, esse estudante tem maiores possibilidades de produzir um texto melhor, pois haverá mais envolvimento subjetivo e não apenas o simples cumprimento de uma tarefa escolar, superando o papel costumeiro de um mero realizador de tarefas, passando ao papel de um ser crítico, que tem um compromisso particular e social com o texto que produz. Nessa perspectiva, o despertar do desejo não pode deixar de ser privilegiado por parte do professor, haja vista o papel determinante que este exerce na estrutura geral da atividade.

Ainda na tentativa de tornar mais claro o que quer dizer, o mesmo autor cita casos em que se pode constatar, sobretudo na sociedade atual, o desejo pela beleza que não se configura em uma necessidade. Apenas para exemplificar, lembro aqui os inúmeros casos de uso de silicone no corpo apenas para fins estéticos. Nesses casos não há uma necessidade por uma aplicação de silicone, mas sim, o desejo por uma mudança na estética corporal em busca de uma suposta beleza. Como se pode ver, o desejo é determinante na atividade. O despertar do desejo retira o foco da atividade que foi realizada porque era preciso, passando a ser aquela que é feita em razão do sujeito/autor desejar fazê-la.

Davydov (1999) alerta para a questão de se entender como um desejo é transformado em uma necessidade. Para ele, necessidade e desejo são a base sobre a qual funcionam as emoções, e as necessidades e emoções não podem ser vistas separadamente. Ao se discutir uma emoção identifica-se a necessidade em que se baseia esta emoção e quando se discute uma necessidade tem-se que definir as emoções que dela se originam.

Se as **Necessidades** são importantes na estrutura da atividade, o professor precisa ajudar o estudante a compreender a real necessidade de produzir um texto, a saber que a produção do texto não servirá apenas para fins de aprovação, mas será, sobretudo, uma forma de participação ativa no mundo, de atuação na sociedade, será uma voz que ecoará em uma corrente de discursos em que participam muitos outros textos sobre o mesmo tema. O texto será um instrumento a serviço da vida de outros e de seu próprio desenvolvimento como ser humano/autor. Quando um estudante compreende a verdadeira necessidade de se produzir um texto, passando a entendê-lo como um produto histórico em favor da sociedade e da cultura, há maiores chances de ele se propor à tarefa de produção, pois se sentirá importante, grande e capaz, e terá um envolvimento emocional com aquela atividade. Com esse entendimento sobre o texto, o estudante poderá ser, a cada dia mais, um escritor de textos e não somente um realizador de exercícios escolares. Segundo Davydov (1988, p. 96) “a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos” após já ter afirmado anteriormente (DAVYDOV, 1988, p. 16) que “a atividade concreta de uma pessoa só pode ser analisada quando se define a necessidade e os motivos desta atividade e se formula com suficiente clareza o seu conteúdo objetal”.

Quanto ao envolvimento emocional, as **Emoções** servem como um termômetro para a realização de uma atividade, fazendo com que o sujeito dessa atividade decida seguir ou não seguir com aquela atividade. Nas palavras de Davydov:

[a] coisa mais importante é que as emoções capacitam a pessoa a decidir, desde o início se, de fato, existem os meios físicos, espirituais e morais necessários para que ela consiga atingir seu objetivo. (DAVYDOV, 1999, p. 7)

O envolvimento emocional retira da atividade de aprendizagem o aspecto de um ato apenas instrumental. Muitos estudantes, frente a produção de um texto, não se envolvem com essa atividade, fazendo dela um simples cumprimento de uma obrigação escolar. Quando isso ocorre, a tendência natural é que o texto produzido apresente um caráter de neutralidade/esfriamento frente ao tema proposto para discussão. O texto torna-

se um mero atendimento ao pedido do professor por algo que sirva para fins avaliativos. Nessa situação há um tipo de emoção por parte do estudante, todavia, essa emoção está voltada não para a atividade de produção textual, ao contrário, está concentrada na atividade de avaliação, o que pode desencadear o sentimento de repressão, nervosismo e ansiedade. Há casos em que, devido a sua história frente ao ato avaliativo, o estudante chega a apresentar um comportamento que aqui vou chamar de “bloqueio”. Ele literalmente não consegue fazer o texto, suas emoções estão completamente abaladas e o que mais se evidencia é o medo ou a preocupação em ser avaliado. Na atividade de produção textual, o estudante tem de estar com suas emoções voltadas para a atividade em si. Desse modo, se envolverá com o tema sem medo de ser identificado no texto. A voz que estará evidente nas frases dos textos será a própria voz de autoria e não uma voz forçada a surgir. Para isso é necessário mostrar ao aluno que o texto feito por ele é importante, que fará bem a si mesmo e ao contexto em que está inserido. Pode-se também provocar o despertar das emoções por meio de temas que o aluno se sinta provocado. Cabe ao professor, também, ajudar o estudante em seu envolvimento emocional correto com a produção. Coisas como o modo que ele apresenta a produção a ser realizada, aquilo que é dito ao estudante ao perceber que este tem alguma dificuldade, são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de produção de textos.

Desejoso de produzir um texto, ciente da real necessidade de produzir esse texto e envolvido emocionalmente com a produção, o estudante terá /encontrará o **Motivo** de fazê-lo. A partir dos motivos que o estudante encontra é que ele irá propor-se a produzir um texto. Nesse caso, não serão apenas motivos materiais, mas de caráter espiritual, isto é, não serão motivos apenas externos ao aluno, mas também internos. O estudante terá como motivo central tornar-se superior ao que já é, formar-se, inscrever-se no mundo e ser reconhecido por isso. É parte do papel do professor não deixar que esse hipotético autor que existe em cada estudante perca de vista esse conceito mais amplo de produção textual. Os outros motivos, tais como aprovação na disciplina, aprovação no final do ano, tirar uma boa nota, até mesmo agradar ao professor, virão por consequência dessa concepção macro a respeito da produção de textos. Se é assim, a **Atividade** está diretamente ligada ao motivo que se tem para a sua realização. Tudo aquilo que está por ser feito no texto representa a atividade, mas nesse caso em particular, o que está proposto é a dissertação e, por isso, se diferencia de outras atividades cotidianas, ou mesmo textuais, ainda, esta é uma atividade de um aprendiz que aprende com o que faz.

Nesse raciocínio, o estudante propõe-se a produzir um texto dissertativo. Então, esse torna-se seu **Objetivo**, sua tarefa. Os motivos são diversos, mas aprender a dissertar é o seu objetivo na realização dessa atividade. Entretanto, isso não aparece como algo simples. Escrever é sempre um ato difícil. Ele se defrontará com inúmeras dificuldades e limitações, e para que continue firme nessa atividade, o professor pode, gradualmente, mediar a relação do estudante com seu objeto de estudo. De acordo com Davydov (1999), a atividade é sempre orientada ao objeto e a própria atividade é dirigida à criação de um produto material ou espiritual, ou seja, um produto externo ou interno. Quanto à atividade de aprendizagem, o mesmo autor ensina que ela envolve transformar o material a ser apropriado e isso implica um conhecimento novo adquirido.

Para chegar ao cumprimento de seu objetivo são necessárias várias **Ações** concernentes a ele. Tais ações têm, pelo menos, um duplo caráter: o de aprendizagem e o de autoria, caracteres que não podem ser vistos de forma estanque pelo estudante, tampouco pelo professor, que tem como atividade ensinar ao estudante o procedimento científico desenvolvido histórico-culturalmente de produção da dissertação, proporcionar ao estudante/autor trilhar o caminho para ele apreender e apropriar-se do conceito científico de texto dissertativo, uma generalização do que distingue a dissertação dos demais gêneros textuais. A partir daí, mediado pelo professor nesse caminho, o estudante vai desvendando as ações mentais necessárias à concretização do texto, tais como generalização temática, comparação/observação do molde estrutural da dissertação, planejamento (rascunhar, produzir um esboço da idéia central, argumentos etc.), estruturação e revisão/avaliação de todo o texto. Davydov (1999) alerta para que a atividade de aprendizagem seja promovida por meio de tarefas de aprendizagem e elenca as ações básicas da aprendizagem: transformar os termos de uma tarefa, isto é, pesquisar traços básicos dessa tarefa; produzir modelos que representem as relações do material na atividade; definir as relações das tarefas uniformes à atividade; controlar e avaliar essas ações.

Todas as ações são constituídas de **Operações**. Essas operações dão materialidade às ações à medida que as tornam mais completas e concretas. No caso específico do texto dissertativo, as operações mais comuns são escrever numa folha de papel a frase-núcleo do texto (tópico-frasal), escrever os argumentos principais que desenvolverão a posição da autoria defendida na frase-núcleo e tecer uma linha conclusiva. Além dessas operações, rascunha-se o texto como um todo e avalia-se o que permanecerá para o texto definitivo. Operação importante também é a escrita de alguns títulos para posterior escolha de qual



deles representa melhor a generalização do tema em consonância com o que define-se que seria o texto definitivo.

Outro elemento fundamental da estrutura da atividade são as **Condições** em que essa atividade é realizada. No que concerne a esse estudo, a pesquisa é realizada em sala de aula numa escola pública de Senador Canedo. Praticamente todos os estudantes/sujeitos dessa pesquisa são jovens carentes que moram ali mesmo próximo à escola. Esses sujeitos são alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola que não dispõe nem mesmo de uma estrutura básica (biblioteca, laboratórios etc.), estudaram em grupo, socializaram os conhecimentos que foram aos poucos internalizados, fizeram exposições orais desses conhecimentos, cumpriram etapas de aprendizagem, tiveram o auxílio do professor e de outros colegas de classe, produziram um texto individualmente, subjetivando todo o conteúdo que foi objetivado. Então, sob essas condições, das quais creio, algumas são muito adversas à produção da dissertação, se considerado o fato de que a dissertação tem início na condição externa ao sujeito que a escreve, o que exige uma ampla leitura do tema. Porém, os estudantes não contaram nem mesmo com um local apropriado para pesquisa no interior da escola. Contaram, para auxílio, com os textos que servem de modelo e com a ajuda do professor. Fizeram os estudos em um contexto socializante que é a sala de aula, produziram o conceito em grupo, porém, construíram o texto individualmente.

Eis, então, que toda a estrutura da atividade levantada por Davydov foi analisada em relação ao tema deste estudo. Desse modo, tem-se a percepção de que se houver um encontro entre as atividades de ensino e de aprendizagem e se as mesmas estiverem em um enlace de fluxos de pensamento, há muitas mais possibilidades de o estudante produzir uma boa dissertação. Este se apropriará do conceito de dissertação e do conhecimento científico a respeito desse gênero. Com isso, o estudante se tornará muito mais capaz de produzir um texto em gênero dissertativo, conseqüentemente, terá de forma muito mais acentuada o seu desenvolvimento.

Para completar este referencial teórico, assim como foi anunciado na introdução desta dissertação, proponho um diálogo das teorias psicológico-pedagógicas desenvolvidas neste referencial com a corrente Lingüística Textual, haja vista o inegável fato de este estudo estar enraizado no campo da lingüística. Se assim é, prossigo.

## 2.4. A Lingüística Textual e o Gênero Dissertativo

Este subitem constitui-se em um esforço de esboçar, de modo breve, a corrente lingüística que dá suporte teórico a este estudo. Nesse sentido, desenvolvo um ligeiro esboço histórico a respeito da Lingüística Textual e alguns de seus principais conceitos-chave a respeito da produção de textos. Assim, esses conceitos-chave são associados ao tema deste estudo, objetivando tornar mais claros os conhecimentos necessários à produção do texto dissertativo.

De acordo com Bentes (2001), o termo lingüística do texto foi empregado pela primeira vez pelo alemão Harold Weinrich e, desde seu emprego até o presente momento, já se passaram mais de trinta anos. Em sua origem, a lingüística do texto nasce como oposição técnica à Lingüística Estrutural e, por isso, procura transpor os limites da frase, instaurando a relação entre o sujeito e a situação comunicativa a qual integra. Desta feita, tem-se uma teoria que vai além do conhecimento da língua enquanto código e/ou sistema, na busca pelo plano do significado e dos sentidos do texto em seus diversos contextos de uso. A supracitada autora separa três diferentes momentos que marcam/assinalam preocupações teóricas para além das propostas teórico-metodológicas estruturalistas: a **análise transfrástica**, as **gramáticas textuais** e, por último, a **análise do texto ao contexto**. No primeiro momento, as atenções estavam voltadas para as relações entre as frases e os períodos na construção dos sentidos. Um dos conceitos era o de texto como uma seqüência pronominal ininterrupta, isto é, a co-referenciação e a análise transfrástica. Todavia, nem todos os textos apresentam a co-referência, há casos em que o leitor/ouvinte tem que relacionar os enunciados e construir o sentido textual, isso pode ter sido determinante para a produção de outra teoria: as gramáticas textuais. Nesse segundo momento, tem-se um certo retrocesso dos estudos, haja vista a representação do texto como uma unidade formalmente constituída. Mesmo assim, percebe-se o trunfo de extrapolar a visão que privilegia somente os limites do enunciado. Ponto importantíssimo desse momento é o fato de nele se considerar o texto como a constituição de um todo que compreende a soma de várias partes. Aqui, o texto é qualitativamente mais elevado que a continuidade das frases. Outra questão fundamental desse momento de estudo sobre a gramática textual é a consideração de que todo falante nativo possui um conhecimento do que seja um texto, conhecimento que abrangeria as capacidades formativa (produzir e compreender textos inéditos e avaliar sua formação), transformativa (reformular, parafrasear, resumir e analisar) e qualitativa (tipificar um texto, isto é, dizer se é descrição,

narração ou dissertação e/ou saber produzir o modo particular do texto). Segundo Bentes (2001), a elaboração de gramáticas textuais foi influenciada pelo gerativismo chomskyano: um sistema de regras comum a todos os usuários da língua, que permitiria a esses usuários dizerem se uma seqüência lingüística é ou não é um texto, correspondente à competência textual. Entretanto, essa teoria contemplava um falante/ouvinte ideal, o que pressupunha um tratamento teórico homogêneo dos fenômenos pesquisados. A partir desse ponto, evidenciam-se, para os estudiosos da área, as lacunas da teoria e suas incapacidades de contemplar todas as questões da língua. Sendo assim, esses estudiosos iniciaram a elaboração de uma teoria de estudo do texto, propondo-se a investigar a constituição, a produção, o funcionamento e a compreensão de textos em situações de uso. Nesse momento tem-se o foco no tratamento dos textos em seu contexto pragmático, ou seja, nas condições externas de produção, recepção e interpretação, se estendendo do texto ao contexto comunicativo. Bentes (2001) ensina que a palavra de ordem desse momento era a noção de textualidade: conexão múltipla ativada em eventos comunicativos. Marcuschi (2008) define a textualidade como “o resultado de um processo de textualização. Textualidade é o evento final resultante das operações produzidas nesse processamento de elementos em multinível e multissistemas” (MARCUSCHI, 2008, p. 97). Desse ponto de vista, a língua deixa de ser concebida como um sistema virtual e passa a ser entendida como um sistema atual efetivamente em uso. Assim, o texto fica concebido como um processo, passando a ser estudado em seu funcionamento. Na visão de Marcuschi (2008), o texto é uma ação lingüística vinculada ao mundo no qual tem seu surgimento e funcionamento. Para o mesmo autor, o texto é um “tecido estruturado; uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico [...] o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Nesse momento, a Lingüística textual recebe um caráter superior. Bentes (2001, p. 252) a concebe como “uma disciplina de caráter multidisciplinar, dinâmico, funcional e processual, considerando a língua como não-autônoma nem sob seu aspecto formal”. Marcuschi (2008) a conceitua como “o estudo das operações lingüísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73).

Koch (2003) afirma que trata-se de tentar compreender o texto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção. Bentes (2001) expõe que, nessa fase, a concepção de texto deve levar em conta a atividade verbal, os atos de fala, devido à força que produz efeitos de sentido, ou seja, um texto são ações inseridas em contextos

situacionais, sociocognitivos e culturais; a produção textual como atividade verbal consciente, dotada de intencionalidade, na qual o sujeito-autor é ativo e sabe o quê, como e para quê faz; ainda, a produção de textos como atividade interacional, isto é, os interlocutores estão envolvidos e comprometidos nos processos de construção e compreensão de um texto.

Desse ponto de vista, na Lingüística textual, o texto deve ser visto como manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e em ordem numa atividade verbal, de modo que permite a apreensão do significado e dos sentidos desses elementos, bem como instaura a interação dos interlocutores em contextos socioculturais. Marcuschi (2008) explica que

[o]s falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSCHI, 2008, p. 77)

De acordo com Marcuschi (2008), a Lingüística Textual pode ser entendida como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais e escritos, tratando o texto como um ato comunicativo na complexidade das ações humanas, abordando-o em sua forma estrutural e no seu sentido. Em outras palavras, estendendo sua compreensão desde a organização dos elementos lingüísticos no processo de coesão, até os níveis dos sentidos e interações que instauram a coerência.

Segundo consta em Koch (2003, p. 45, 52), *coesão* é “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos lingüísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também lingüísticos, formando seqüências veiculadoras de sentido”, e *coerência*, “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. Tem-se aqui dois dos principais pontos de abordagem e discussão da Lingüística Textual, sobretudo a questão da coerência e o texto, que tem início quando se começa a extrapolar os limites do texto em si, passando a entendê-lo nas suas dependências de ordem lingüística, cognitiva, sociocultural e interacional, na busca pelo que se chamou de critérios de textualidade. De modo geral, desses critérios, os mais bem difundidos são a coesão e a coerência, conceitos que já ganharam a atenção de autores de renome no Brasil, ao ponto de produzirem obras inteiras

a seu respeito. Desses autores, podem-se destacar Leonor Lopes Fávero<sup>6</sup> e Ingedore Villaça Koch. Em suma, a coesão representa os elementos responsáveis por estabelecer ligação no interior de um texto, constituída basicamente por elementos que interligam partes do texto, está representada gramaticalmente por aditivos, tais como advérbios, conjunções, substituições léxicas, por elipses, pela pontuação etc. Por sua vez, a coerência é o estabelecimento das relações conceituais, ou seja, a lógica interna de um texto. No geral, os elementos de coerência podem não estar expressos no texto, mas é ela que permite que o leitor dialogue com o texto, podendo acrescentar seus conhecimentos à leitura feita. Marcuschi (2008) acrescenta que os processos de coesão “constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos.” Quanto à coerência, “representa a análise do esforço para a continuidade da experiência humana”. (MARCUSCHI, 2008, p. 99)

Além dos conceitos de coesão e coerência, vários outros estão inseridos no interior dos critérios de textualidade. Um desses conceitos é o de *intertextualidade*, fator de grande importância para o sentido global de um texto. Na visão de Bentes (2001), a intertextualidade é um fator de coerência, haja vista sua importância no processamento cognitivo de um texto, na medida em que, na busca pelo conhecimento de um texto, sempre se recorre ao conhecimento de outros textos. Dessa maneira, todo texto está inserido em uma cadeia discursiva composta por outros textos, os quais o constituem. Nesse mesmo sentido, Koch (2003) nos ensina que

todo texto é um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude ou a que se opõe. (KOCH, 2003, p. 59)

Outro fator de coerência que também se insere entre os critérios de textualidade é a *intencionalidade*. Todo sujeito tem, de modo implícito ou explícito, ao dizer ou escrever, uma intenção a ser expressa frente ao seu interlocutor. O fator de intencionalidade está relacionado à argumentação e, por isso, está representado linguisticamente no texto. A escolha de determinada sentença ao invés de outra já revela a intenção. De acordo com Bentes (2001, p. 274), “a intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados”.

Relacionado à intencionalidade, tem-se o fator de *informatividade*. Este é responsável por determinar quais as informações e o modo como estas estarão presentes

---

6. Ver FÁVERO, L. L. Coesão e coerência textuais. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

em um texto, assim, condicionado pela intenção do sujeito, que, por sua vez, é regulada pela situação comunicativa ou *situacionalidade*. Todo texto é fruto de uma determinada situação e, nesse sentido, para conseguir seu efeito esperado, deve estar adequado a esta situação. O texto tem de ser submetido aos objetivos da autoria, ao destinatário, à intenção específica da comunicação, às regras socioculturais e às regras de uso dos recursos lingüísticos. Do contrário, o leitor/destinatário pode emitir um julgamento sobre o texto, considerando-o não aceitável e/ou incoerente. Esse fator denomina-se *aceitabilidade*, isto é, a capacidade do receptor de aceitar ou não determinado texto como coerente, haja vista o encontro deste com as crenças, ideologia, emoções, conhecimentos daquele que o recebe.

Os critérios de textualidade asseguram a compreensão e a unidade textual. Na leitura de um texto, auxiliam o leitor a atribuir sentidos à sua leitura, estabelecendo a interação entre quem escreve e quem lê.

Como se pode ver, a Lingüística Textual incorpora bem o presente estudo, pois dialoga em larga escala com a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental, sobretudo em seu estágio atual de desenvolvimento dos estudos sobre a textualidade, compreendendo o texto para além das suas dimensões puramente lingüísticas, ou seja, entendendo a importância do contexto histórico-cultural e social e de sua relação com a cognição para a construção do texto. Nesse sentido, percebemos a perspectiva dialética do texto, isto é, a abordagem de suas partes externa e interna, as quais podem ser evidenciadas na inter-relação entre os critérios de textualidade. As considerações dos aspectos de produção, construção, funcionamento e recepção do texto também denotam a compreensão dialética do mesmo. A concepção de texto como manifestação verbal de elementos lingüísticos selecionados numa atividade verbal, que permite a apreensão do significado e dos sentidos dos elementos e que instaura a interação dos interlocutores em contextos socioculturais, faz do texto um instrumento para o desenvolvimento da subjetividade, da autoria, da formação humana que reflete seu processo de apropriação e interiorização do mundo que o cerca, bem como a sua capacidade de ação no mundo. A abordagem do texto em sua forma estrutural e no seu sentido representa a preocupação dessa teoria com a aquisição do conhecimento científico, dos conceitos teóricos para o processo de sua realização. Ainda, o reconhecimento de que o texto tem um caráter social e cognitivo faz com que seja possível estabelecer um diálogo entre as referidas teorias.

Apenas para explicitar essa possibilidade de diálogo entre a Lingüística Textual e a Teoria do Ensino Desenvolvimental nos conceitos trazidos acima, vale ressaltar o conceito de intertextualidade. Se há a preocupação com o processamento cognitivo na

construção do texto, enxergando que sua existência se dá em razão de outros textos constituídos socialmente, se esses outros textos o pré determinam, se existe uma relação entre interior e exterior, posso afirmar que existe uma abordagem dialética nesse conceito e que essa abordagem compreende que no processo de produção existe primeiro o plano externo e que, por causa deste existe o interno. Outro conceito que vale ser destacado nesse diálogo é o de situacionalidade. Se o texto é fruto de determinada situação, se existem regras sócio-culturais e regras lingüísticas a serem obedecidas, posso creditar aqui o entendimento de que há a consideração de um dos elementos da estrutura da atividade que é a condição de produção dessa atividade e que as condições materiais e psicológicas contribuem na determinação do texto. Também o conceito de intencionalidade pode aqui ser trazido. Se há a idéia da realização de intenções, se há o desejo de obtenção de efeitos, cabe a posição de que existe o reconhecimento da necessidade, dos objetivos, da tarefa, partes da estrutura da atividade expostas por Davydov. No tocante à coesão e a coerência, é permitido afirmar um entendimento de que existe um modo de produção de textos histórico-culturalmente desenvolvido, tanto de estruturação quanto de sentido, o qual deve ser apropriado pelo escritor e pelo leitor. Evidentemente, a Lingüística Textual não traz esses conceitos expressos segundo a Teoria Histórico-Cultural. Essa relação é uma interpretação própria deste estudo. Entretanto, aqui não se trata de desenvolver minuciosamente essa relação, trabalho que pode constituir outros estudos, mas de apenas relacionar essas teorias como subsídios teóricos e práticos para a feitura deste estudo.

Após essa exposição acerca da Lingüística Textual e suas possíveis relações com a Teoria Histórico-Cultural e Teoria do Ensino Desenvolvimental, passo ao capítulo de descrição e análise da pesquisa de campo, bem como do Experimento Didático-Formativo.

### CAPÍTULO 3

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

(Vygotsky, 2007, p. 103)

O presente capítulo constitui-se na descrição e análise da pesquisa de campo que culminou num Experimento Didático Formativo. Como já foram referenciados na introdução deste texto, os dados foram obtidos por meio de: Observação, Entrevistas Semi-Estruturadas e Análise Documental.

Creio que este perfaz-se em um estudo “descritivo”, o qual, segundo Triviños (1987, p. 110), visa descrever os fatos e fenômenos de uma determinada realidade. Ainda conforme o referido autor, “a maioria dos estudos que se realizam no campo da educação é de natureza descritiva”. Este estudo pretende observar e, por isso mesmo, descrever o contexto de uma escola pública estadual de Senador Canedo, mais especificamente, os acontecimentos da aula de português em termos de produção de textos dissertativos, numa turma de 1º ano do Ensino Médio, bem como subsidiar o processo de ensino-aprendizagem do gênero dissertativo, baseando-se em alguns dos principais conceitos e princípios da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria do Ensino Desenvolvimental, por meio do Experimento Didático-Formativo e da Lingüística Textual.

Quanto ao tipo de pesquisa, a própria natureza deste estudo encaminha para uma “pesquisa qualitativa”. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como algumas de suas características: ter o ambiente natural como fonte direta de dados e



o pesquisador como instrumento chave; ser essencialmente descritiva; ser orientada para o processo e não simplesmente para os resultados; fazer análise indutiva dos dados e preocupação com o caráter histórico-estrutural e dialético com o significado.

Este estudo será orientado pelo método dialético, pois é inerente a esse método a abordagem do complexo, da dinâmica dos fatos, dos acontecimentos, enfim, da vida. Desse modo, o estudo se insere na realidade histórica, cultural e social, considerando as inúmeras variáveis dessa realidade.

Os sujeitos desta pesquisa foram o professor de Língua Portuguesa que ministra aulas na turma pesquisada e os vinte e cinco (25) alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Médio, já citada anteriormente. A escolha do professor se deu, principalmente, por ele ser graduado em Letras, especialista em Língua Portuguesa, por ser articulista e cronista de um jornal local de Senador Canedo e por ser autor de três livros de crônicas. Quanto aos alunos, a escolha foi sugerida pelo professor, que a identificou como uma turma que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem, mas que era bastante dedicada, bem como composta por poucos alunos. Nesse sentido, prossigo com a observação e análise dos instrumentos utilizados nesta investigação.

### **3.1. Observação**

A observação direta não participante privilegia aspectos gerais do contexto pesquisado. De acordo com Lüdke e André (1986), a observação deve ser bem controlada e sistemática, com precedência do “que” e de “como” observar. Segundo esses autores

[o] observador [...] precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para avaliar suas observações. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 6)

Com base nessa citação, pode-se constatar que a observação permite um contato muito próximo, pessoal, com o objeto, por parte do pesquisador, bem como possibilita uma melhor compreensão dos sujeitos (no caso deste estudo, o professor e os alunos) pesquisados.

Bogdan e Biklen (1994) ensinam que, com relação ao conteúdo, as observações devem ter uma parte descritiva e uma parte reflexiva. Na visão deles, a parte descritiva seria: “Descrição dos Sujeitos, Reconstrução dos Diálogos, Descrição de Locais, Descrição de Eventos Especiais, Descrição das Atividades, Os Comportamentos do Observador”.

Quanto à parte reflexiva, seria de tipos como: “Reflexões Analíticas, Reflexões Metodológicas, Dilemas éticos e Conflitos, Mudanças na Perspectiva do Observador, Esclarecimentos necessários”.

Ainda com relação à observação, Lüdke e André (1986) afirmam que o registro escrito é a forma mais freqüente de anotação da observação, mas orientam para outras formas existentes; tais como a combinação das anotações com a transcrição de gravações e o registro de eventos através de filmes, fotografias, *slides*. Segundo eles, ainda, deve-se indicar o dia, a hora, o local da observação e o período de duração da mesma. Por ser assim, sigo com a descrição e análise das observações.

### **3.1.1. A escola e sua estrutura**

A escola pesquisada é pública. Está situada no Conjunto Morada do Morro em Senador Canedo, conjunto de casas populares doadas pelo governo do estado em 1993 a famílias de baixa renda e/ou que moravam em áreas de risco na grande Goiânia. Atende aos estudantes do referido bairro e de bairros circunvizinhos nos níveis Fundamental, Médio e EJA nos turnos matutino, vespertino e noturno. Atualmente, estão matriculados 2104 alunos e, nos três períodos, 83 funcionários trabalham na escola, nas funções de diretoria, coordenação, secretaria geral e auxiliar de secretaria, merendeira, vigias, auxiliar de limpeza e professor. A escola completará quatorze anos de funcionamento em dezembro de 2008 e, desde a sua abertura até os dias atuais, passou por apenas uma grande reforma, isso porque foi objeto de um ato de vandalismo em 1999: alguns jovens marginais tentaram roubar objetos de valor pertencentes à escola e acabaram causando um incêndio de largas proporções.

A estrutura física da escola é muito simples e está bastante debilitada. Todas as paredes são de placas de cimento e o telhado é de telha Plan.

Não há na escola uma biblioteca e nem um laboratório de informática, tampouco um laboratório de ciências. Ao todo são doze salas de aula, dispostas em três pavilhões de quatro salas, que cercam pelo fundo e pelas laterais o pavilhão onde se situam a sala dos professores, a sala da diretoria, a cozinha, a secretaria, o pátio e os banheiros, dando a esse pavilhão uma posição física de destaque no panorama geral da escola.

Por ser uma escola de um conjunto de casas populares doadas pelo governo, sua construção acompanhou o material de fabricação das casas, bem como o estilo: a escola é muito baixinha, não é nem um pouco imponente em sua arquitetura e/ou engenharia.

### 3.1.2. As aulas de Língua Portuguesa

Este subitem que agora inicio consiste em descrever e analisar quatro dias letivos que, no tocante à aula de Língua Portuguesa, correspondem a oito aulas. Para tanto, farei uso de uma matriz para identificação da relação professor-aluno, composta por seis traços a serem observados, quais sejam: acolhimento/motivação; promoção da interação; promoção da participação; manutenção dos alunos no caminho da aprendizagem; aproveitamento das experiências socioculturais dos alunos e trabalho na ZDP. Também, me nortearei por cinco questões de observação<sup>7</sup>, que mantém relação com as perguntas de pesquisa postas na introdução deste trabalho.

No primeiro dia de observação, segunda-feira, 05 de maio de 2008, havia uma movimentação muito grande em duas turmas da escola. O barulho era um tanto desproporcional para o ambiente escolar, mais ainda se for pensada a estrutura física da escola, principalmente nas paredes que não têm espessura o suficiente para conter o som dentro das salas. Essa movimentação anormal se dava por razão de duas professoras terem faltado ao trabalho. Nas outras turmas, apesar do incômodo, as aulas aconteciam normalmente.

Ao soar o final do segundo horário, dirigi-me para a turma pesquisada. O professor sujeito desta pesquisa ainda não havia chegado, a professora que ali estava, acabava de sair. Entrei e sentei-me na última carteira do lado direito da sala. Alguns alunos foram até mim para me cumprimentar e conversamos um pouco, outros aguardavam pelo professor. Ambos já encaravam com relativa normalidade minha presença na sala, pois eu já havia sido apresentado à turma, os alunos já sabiam da pesquisa, a maioria já me conhecia de outras ocasiões em que estive na escola em eventos realizados pela mesma.

O professor chegou à sala de aula e, antes de entrar, chamou por alguns alunos que estavam fora da sala, os alunos que estavam em sala assentaram-se em seus devidos lugares, e os que estavam fora da sala não demoraram a entrar e logo também se sentaram. Com isso, o professor foi até a frente da turma, cumprimentou a todos e deu início à aula. Naquela manhã, seriam duas aulas seguidas de cinquenta minutos cada. O professor não demonstrou constrangimento com minha presença, pois já me conhecia bem.

O conteúdo que estava sendo trabalhado era a Descrição. No que diz respeito ao primeiro traço a ser observado, (acolhimento e motivação), praticamente não existiu. O professor apenas disse que era continuação do que estavam estudando, pediu para que

---

7. A matriz para identificação dos traços concernentes à relação professor-aluno e as questões de observação das aulas estarão escritas integralmente no Anexo A: Roteiro de Observação das Aulas.

pegassem o livro didático e abrissem na página 376, que tem como conteúdo o adjetivo. O professor perguntou se alguém sabia o que era adjetivo, a grande maioria disse automaticamente a mesma definição. Esse ato remete ao terceiro traço a ser observado, (Promoção da participação), pois nesse momento tem-se a voz do aluno em sala de aula. Após a resposta, o professor passou logo à leitura de um pequeno texto do livro didático, uma espécie de legenda de uma tela de Monet. Logo abaixo do pequeno texto havia algumas expressões presentes no texto formadas de substantivos + adjetivos, as quais o professor usou como exemplos. O professor passou a lê-las e a mostrar a relação com o pequeno texto acima, do qual eram parte integrante. Os alunos estavam silenciosos, porém alguns mais apáticos que participativos ou interessados. Na página seguinte, seguiam-se exemplos de adjetivos ligados ao pequeno texto lido, os quais o professor também leu junto com os alunos. Nas páginas seguintes, o conteúdo tratava das flexões do adjetivo, as quais o professor continuou a ler com os alunos. Ao todo, foram apenas quatro páginas acerca do adjetivo e duas de exercícios.

Após terminar a leitura o professor pediu aos alunos que fizessem os exercícios trazidos pelo livro didático e sentou-se à sua mesa e fez a chamada da turma. O restante da aula seguiu dessa maneira, com raras exceções em que os alunos chamavam pelo professor para perguntar se o exercício valeria nota, se seria preciso copiar as perguntas que estavam no livro, se era para arrancar e entregar, se ele daria um visto e etc., perguntas que o professor respondia do lugar mesmo em que estava: sentado, manuseando os diários. Nesse sentido, nessas duas aulas observadas houve uma relativa (promoção da interação), bem como um razoável trabalho na ZDP, pois a leitura foi feita em conjunto na sala de aula, o professor averiguou se os alunos tinham conhecimento do conteúdo, trabalhou passo a passo na explicação do conceito trazido no livro e permitiu que os alunos fizessem os exercícios sozinhos, ajudando apenas quando solicitado.

Assim, todos os traços a serem identificados estiveram presentes, evidentemente, à maneira do professor, sem uma maior preocupação do mesmo em ser fiel a alguma teoria. Verifica-se que houve preocupação com a formação do conceito teórico do adjetivo e da Descrição, haja vista a explicitação do conteúdo contido no livro e a resolução das atividades a respeito desse conteúdo por parte dos alunos; a aula era referente ao texto, não houve a presença do trabalho de produção textual, mas houve a produção da leitura durante as duas aulas; o método de ensino utilizado foi uma forma de guiar a leitura do livro didático para trazer algum conhecimento novo às aulas; o professor atuou como um instrutor. A preocupação com a aprendizagem dos alunos se deu por meio da produção

independente que os mesmos realizaram em sala. Ao final da aula, o professor despediu-se da turma e foi para outra em que ministraria aula. Então, eu o segui até a porta da outra sala e busquei informações sobre a data e o horário das próximas aulas na turma pesquisada.

No segundo dia de observação, quinta-feira, 08 de maio de 2008, diferentemente do dia anterior, todos os professores estavam presentes e o ambiente da escola estava bem mais silencioso, em todas as salas havia aulas em andamento. Sentei-me em uma carteira posta em um canto do pátio e aguardei o sinal de início da aula de português na turma pesquisada. Assim que o sinal soou, fui até a sala e, como na aula anterior, sentei-me na última carteira do canto direito da sala. Praticamente junto comigo chegou o professor e logo cumprimentou a todos os alunos, que já se acomodaram em seus devidos lugares.

O professor foi até a frente da turma e pediu que abrissem os cadernos para que fossem corrigidos os exercícios da aula anterior. Assim, o professor foi lendo um por um os exercícios da aula anterior e pedindo o que havia sido respondido pelos alunos. Nesse momento, vários alunos respondiam ao mesmo tempo, uns diziam a resposta correta, outros a resposta incorreta, o barulho chegou a ficar alto. Apesar da ligeira desordem, essa situação atende ao terceiro traço da matriz de observação. O professor escrevia no quadro cada resposta correta dos estudantes, quando a resposta era incorreta ele não a escrevia, a participação dos alunos ganhou espaço, pois havia a fala dos mesmos.

O estabelecimento da discussão sobre o conteúdo que pudesse levar ao entendimento por parte dos alunos das razões dos erros e dos acertos das questões respondidas foi minimizado. O fato de haver a participação de todos ao mesmo tempo pode ter diminuído o entendimento do conteúdo por parte dos alunos, haja vista o ambiente de descontração e o pouco tempo para a reflexão. Além disso, perguntas sobre uma possível dúvida de algum estudante podem ter sido inibidas. Ao terminar a correção dos exercícios, o professor passou no quadro uma crônica de sua própria autoria para que os alunos copiassem, bem como algumas questões de compreensão da crônica e uma referente à retirada dos adjetivos presentes no texto. Tendo terminado de copiar a crônica no quadro, o professor sentou-se à mesa e fez a chamada, a qual os alunos respondiam enquanto copiavam o texto que estava escrito no quadro.

Seguindo as questões em que dão base para minhas observações, a preocupação com a formação conceitual do conteúdo estudado ficou por conta da questão relativa ao adjetivo e das características descritivas da crônica, sem que houvesse teorização do conteúdo. Nessas aulas, o texto não recebeu a atenção enquanto gênero, como modelo

teórico, estrutura etc, foi visto como instrumento de transmissão do conteúdo, com base nas respostas das questões estabelecidas. O professor explicou a atividade e permitiu que os alunos respondessem.

Desse ponto, vê-se uma preocupação com a aprendizagem, com a interiorização do conteúdo do objeto estudado. No que diz respeito aos traços a serem observados, a motivação dos alunos deu-se apoiada na autoria do próprio professor, a interação professor-aluno deu-se de forma amigável, bem como o contato com o conteúdo. O caminho pelo qual o estudante caminharia para a resolução do problema e/ou realização da tarefa foi determinado pelas questões e pela explicação das mesmas. Quando soou o final da aula, o professor despediu-se dos alunos e foi para outra turma.

No terceiro dia de observação, segunda-feira, 12 de maio de 2008, havia na escola uma grande movimentação por parte dos alunos. Mesmo com os professores em sala de aula, muitos alunos entravam e saíam da sala. Tanto a coordenação da escola quanto os professores pareciam encarar essa movimentação com normalidade. A euforia dos estudantes se dava por razão de estar começando o torneio inter-classe de futsal.

Para a realização dos jogos duas turmas se deslocavam até a quadra de esportes e só voltavam após o jogo, ao voltarem, outras duas turmas saíam para jogar. Ao que parece, tanto as turmas que voltavam após o jogo quanto as que saíam para jogar só conseguiam pensar no referido torneio. Por sorte, a turma pesquisada só jogaria no dia seguinte. Então, ao soar o sinal de início da aula de português, dirigi-me até a sala da turma pesquisada e sentei-me no mesmo lugar em que havia sentado nas aulas observadas anteriormente.

Sem demora o professor chegou, cumprimentou a turma e iniciou a aula, pedindo que os alunos abrissem o livro didático na página 530, cujo conteúdo tratava da Descrição. Dessa forma, leu junto com os alunos, reforçando o que no livro estava escrito, duas páginas que tratavam das características do texto descritivo. Com alguns exemplos de descrição, o livro trazia quais eram os elementos básicos da descrição e sua relação com os sentidos do homem. O professor lia, parava a leitura e reforçava o que havia lido. Após as duas primeiras páginas, passou à leitura da página 535, que continuava a discussão trazida nas páginas anteriores. Durante toda aula, alguns alunos se dispersavam por causa da movimentação na quadra de esportes, outros conversavam e eram chamados a ficar em silêncio. Principalmente os homens olhavam uns para os outros fazendo referências ao jogo na quadra que acontecia naquele momento e ao jogo que no dia seguinte eles fariam. A aula foi bastante expositiva no que diz respeito ao conteúdo que estava sendo trabalhado.

No que concerne às questões que norteiam as observações das aulas, de um jeito um tanto prescritivo o professor tentou trazer o conceito de descrição aos alunos, todavia, sem fazer a relação teoria/prática. Apesar de uma aula extremamente teórica, não houve levantamento de dúvidas que pudessem trazer referências à formação do pensamento teórico nos alunos. A presença do texto descritivo deu-se por meio de fragmentos de poemas e de outros textos em prosa constantes no livro didático. A metodologia utilizada pelo o professor foi, de forma exclusiva, a explicitação do conteúdo aos estudantes de forma prescritiva. Quanto à identificação das dificuldades dos alunos, tornou-se mais difícil, pois não houve manifestações de dúvidas por parte deles.

No que diz respeito aos traços a serem observados, o professor dedicou-se à motivação por meio da explicação do conteúdo, ao ler os textos poéticos contidos no livro. A promoção da interação foi minimizada, provavelmente em razão da euforia apresentada por causa dos jogos. A explicitação ininterrupta do conteúdo foi a forma adotada pelo professor para manter os alunos no caminho da aprendizagem. O aproveitamento das experiências socioculturais dos alunos provavelmente se deu através da produção de um texto descritivo pedida pelo professor, que seria realizada em casa, pelos mesmos. Quanto à ZDP, o professor buscou esclarecer a teoria e os exemplos contidos no livro didático, como forma de mediar o entendimento da linguagem do livro. Assim, ao soar o final da aula o professor pediu que produzissem um texto descritivo, despediu-se da turma e direcionou-se a outra sala de aula.

No quarto dia de observação, quinta-feira, 15 de maio de 2008, o torneio de futsal inter-classe ainda estava ocorrendo. Por essa razão, a escola apresentava o mesmo aspecto da aula anteriormente descrita. Mais uma vez, a turma pesquisada não jogaria naquele dia, o que permitiu que as observações acontecessem normalmente. Desta feita, assim que soou o sinal do início da aula de português, dirigi-me até a sala em que se situava a turma pesquisada.

O professor não demorou a chegar e, assim que chegou, cumprimentou a turma e pediu-lhes que entregassem o texto produzido em casa. Nesse momento, alguns alunos disseram não ter conseguido fazer e outros entregaram o texto produzido. Aos que não conseguiram fazer, o professor disse que pegaria o texto na próxima aula. Após ter dito isso, pediu que os alunos abrissem o livro didático na página 541, cujo conteúdo era ainda a descrição. Desta forma, leu com os alunos um texto descritivo, mostrando no texto suas características e algumas diferenças entre os textos mais técnicos e os mais poéticos, entre

as descrições mais físicas e as mais psicológicas. Depois disso, pediu que os alunos formassem duplas e que cada um produzisse uma descrição de seu parceiro.

Assim, por grau de afinidade, os alunos formaram as duplas e começaram as atividades. Com pouco tempo de atividade houve uma interrupção da aula por parte do professor de educação física, para dar notícias do jogo que aconteceria no dia seguinte. Após a interrupção, os alunos demoraram um pouco a se concentrar novamente na produção, passaram a falar sobre o jogo.

O professor sentou-se à mesa e fez a chamada da turma. Depois da chamada, perguntou se alguém já havia terminado, alguns disseram que estavam fazendo, outros disseram nem ter começado a fazer, outros disseram não ter entendido a descrição psicológica. O professor foi até esses alunos e, de forma oral, deu exemplos de descrição psicológica. Depois, voltando para a frente da turma, disse em voz alta para os alunos estudarem mais a descrição, pois esse seria o conteúdo da prova. Um dos alunos perguntou se cairia na prova o substantivo e o adjetivo, o professor respondeu que sim. Novamente, o professor perguntou se alguém havia terminado o texto, alguns disseram que sim. Então, o professor pediu que lessem em voz alta as descrições que fizeram uns dos outros. Fato notório nessas leituras foi a não existência, salvo uma única dupla, de descrição psicológica. De modo geral, todas as descrições privilegiaram as percepções físicas da personagem observada, ainda, sem obedecer uma lógica na seqüência da descrição.

Trazendo a aula para as questões que norteiam as observações, vê-se que o professor buscou prescrever o conceito de descrição aos alunos. Também, os aspectos teóricos foram dados prescritivamente aos alunos. Nesta aula, o texto teve um espaço maior, sobretudo por parte das ações e operações dos alunos na tentativa de realizar as tarefas determinadas pelo professor. Também, o método utilizado diferenciou-se das aulas anteriormente descritas, mas, quando chamado a atender às dificuldades, deu apoio aos alunos. No que tange aos traços a serem observados, a motivação apareceu claramente nesta aula, em questões como ter que descrever um colega, trabalhar em duplas, trabalhar em sala de aula, fazer a leitura para todos ouvirem etc. A promoção da interação funcionou de uma forma celular, nas duplas, em maior proporção, na leitura dos textos, por parte dos alunos, para que os colegas ouvissem. Também a participação ganhou maior espaço, haja vista o fato de os estudantes terem que produzir seus próprios textos e lerem os mesmos para os colegas.

Em síntese, nas oito aulas observadas percebeu-se, por parte do professor, a promoção do diálogo nas aulas. Os alunos deviam ouvir e apropriar-se dos conteúdos. O



método utilizado foi o prescritivo, tentando levar os alunos a saberem o que dizia o professor ao ler o livro didático. Por sua vez, o texto foi trabalhado em sua superfície morfológica e sintática. A abordagem do objeto ao permitir o contato material, concreto, dos alunos, para fazer o texto, pode ter aberto outros horizontes para sua apropriação, proporcionando o entendimento aos alunos de que o que estão estudando não só existe no contexto escolar e, ainda, com o fim de ser aprendido para se promover como estudante às séries seguintes. Houve a mediação do professor ao ser solicitado para tentar ajudar na superação das dificuldades. A atuação proximal do professor, como alguém mais maduro na realização da atividade, pode ter trazido para a atividade sua relação dialética, ou seja, o conceito teórico-científico na sua constituição prática e teórica, da qual o aluno vai paulatinamente se aproximando. Do contrário, a atividade ganha o caráter tecnicista, mecânico, que não contribui para o desenvolvimento cognitivo, para a tomada de consciência, enfim, para o desenvolvimento humano do aluno.

Depois de tecer essa descrição e análise das observações das aulas, prossigo com esta investigação, passando à descrição e análise das entrevistas feitas com o professor e com os alunos, próximo instrumento utilizado nesta pesquisa.

### **3.2. Entrevista**

Esse subitem consiste em outro ponto importante deste trabalho. A descrição e análise das entrevistas, tanto do professor quanto dos alunos, servem como ponto de partida para se entender, de modo geral, que conhecimentos sobre o texto dissertativo estão presentes na turma pesquisada, bem como perceber a relação professor-aluno e como o professor percebe seu papel no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, mais especificamente do texto dissertativo.

Este também é um instrumento bastante utilizado por pesquisadores em geral, sobretudo nas ciências sociais. Nesse tipo de utilização tem-se a interação entre entrevistador e entrevistados. Para Lüdke e André (1986), uma entrevista bem feita tende a permitir o tratamento de assuntos mais íntimos e pessoais, assim como de temas complexos e de escolha subjetiva. Os mesmos autores acrescentam que

[a] grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informação e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34)

Nesse sentido, foram feitas entrevistas do tipo semi-estruturadas<sup>8</sup> que, de acordo com Lüdke e André (1986), desenvolve-se a partir de um esquema básico, não rígido, permitindo adaptações necessárias por parte do entrevistador. Para os mesmos autores, é o tipo mais adequado à educação. Por ser assim, passo às análises das entrevistas, a começar pela do professor sujeito desta pesquisa.

### **3.2.1. A visão do professor sobre o texto dissertativo, seu ensino, sua aprendizagem**

O que se pode depreender da entrevista com o professor<sup>9</sup> foi que para ele o texto dissertativo é um dos gêneros mais necessários socialmente e que **“dissertar significa discutir um ponto de vista, defender um ponto de vista”**. Afirmou que o texto dissertativo é **“uma ferramenta social de muito valor”**. Desse posicionamento do professor extrai-se uma concepção bastante próxima das concepções trazidas nos livros didáticos, assim como a visão do texto numa perspectiva social, que se faz presente na maioria das correntes lingüísticas modernas.

Acerca da formação do professor de Língua Portuguesa, o entrevistado denuncia a fragilidade da formação dos professores da rede pública e ressalta sua opinião de que a escola é um bom lugar para se trabalhar com o texto dissertativo.

A respeito do modo como ensina a produção de textos, referiu o professor que trabalha pensando no nível que os alunos possuem. Traz primeiro um texto do gênero que irá trabalhar, depois fala da estrutura, e depois de cada parte. Após dizer isso, voltou a afirmar que **“ensina passo-a-passo considerando que os alunos estão na primeira série”**. Vale lembrar aqui, que nesse momento, já haviam sido iniciadas as orientações do professor para a aplicação do experimento. De qualquer forma, o professor revelou uma clara e segura metodologia de ensino, inclusive, demonstrando reconhecer a importância do contato com o objeto em sua objetividade por parte dos alunos.

Outro ponto interessante é a resposta dada pelo professor a respeito de qual seria um bom aluno produtor de textos dissertativos. Pela resposta dada, tem-se uma grande valorização da subjetividade e das particularidades de cada estudante, assim como afirmou que o bom dissertador é o que convence o leitor por meio dos argumentos e conclui dizendo que **“as características de um bom [...], quando seu texto é bom”**, o aluno é um **“retrato do texto”**. O professor demonstrou, por essas afirmações, ter uma clara noção de

---

8. Os roteiros das entrevistas ao professor e aos alunos estão presentes no Anexo B.

9. A transcrição integral da gravação da entrevista feita com o professor está disposta no Anexo C.

dissertação, por entender a subjetividade na autoria. Porém, ao afirmar que o texto reflete o aluno, parece que sua concepção de linguagem está arraigada à idéia de linguagem como expressão do pensamento. Ao contrário dessa posição do professor, entendo que existem inúmeros pontos que interferem na atividade de produção de textos, tais como as condições e o acompanhamento feito pelo professor, pois é sabido que a capacidade/inteligência não pode ser medida pura e simplesmente com base naquilo que o aluno consegue fazer sozinho. O aluno demonstra muito de seu desenvolvimento ao questionar algo, ao ser auxiliado e, com esse auxílio, conseguir produzir. Essa minha posição está suportada em Libâneo (2004, p.6), quando esse autor discute o conceito de ZDP.

Ao ser questionado sobre o modo que ele trabalha as dificuldades dos alunos, o professor respondeu que elas são diversificadas e que não consegue atender a todas, por isso, seleciona as mais graves, e manda refazer o texto, dando exemplos sobre a dificuldade de “**percepção de mundo**”, dizendo que pede a releitura, a reflexão, de modo individualizado, só depois leva à classe, pedindo também para os alunos refazerem, lendo outros textos sobre o mesmo tema. Ao se observar essa resposta, vê-se que o auxílio é expositivo, prescritivo, que há uma relativa mediação para a superação da dificuldade, há a localização da dificuldade e o pedido para a refacção. Desse modo, tem-se mais fácil o desenvolvimento do aluno, haja vista a sua imaturidade para vislumbrar com antecedência, numa forma psíquica, o caminho que terá que trilhar. Apenas refazer o texto pode trazer novas dificuldades e, ainda, não resolver as antigas, sobretudo no momento em que se traz uma mesma dificuldade para toda a turma, de forma expositiva, e pede-se para todos refazerem. Porém, refazer é uma maneira de minimizar dificuldades encontradas na primeira produção. Neste trabalho, defendo que torna-se bem mais eficaz o trabalho com o mesmo texto que já foi produzido, pouco a pouco, aluno por aluno, atendendo a todos, sempre indicando a melhora daquilo que está sendo produzido. Isso torna-se bem mais trabalhoso, porém mais frutífero para o desenvolvimento dos alunos.

Num plano geral, pode-se perceber que também para o professor o experimento será bastante útil, sobretudo como uma sugestão para o cumprimento do seu papel em sala de aula, saindo da exposição, da prescrição, passando à mediação entre o conteúdo e o estudante. Desta feita, a entrevista pôde demonstrar um rumo concreto para as orientações feitas acerca do experimento. Sendo assim, de modo similar, passo às análises das entrevistas feitas com os alunos da turma pesquisada.

### 3.2.2. A visão dos alunos sobre o texto dissertativo, seu ensino, sua aprendizagem

Foram entrevistados quinze alunos<sup>10</sup> sendo selecionadas oito entrevistas para a análise mais aprofundada, considerando-se principalmente o conteúdo das respostas. Para preservar a identidade dos entrevistados foram dados a eles codinomes de famosos escritores da literatura brasileira.

Das oito entrevistas analisadas apenas um aluno tem uma concepção mais clara de dissertação, “João Cabral de Melo Neto”. Esse aluno afirmou que na dissertação **“o autor vai argumentar... defendendo um tema, ele vai ser a favor ou contra... então é uma argumentação que o autor vai fazer defendendo o tema... ele vai utilizar várias formas, assim, entre, dentro do padrão do texto dissertativo, que é a introdução, desenvolvimento e conclusão”**. O restante dos alunos não apresentou saber o que é uma dissertação. Dois desses alunos disseram que a dissertação era uma descrição: “Cecília Meireles” - **“eu acho que é descrever algo... descrever uma paisagem”**, “Clarice Lispector” - **“é um texto onde o autor, não sei, vai descrever alguma coisa dele”**. Outro entrevistado acha que a dissertação é uma narração: “Érico Veríssimo” - **“eu acho que é uma narração... você conta história... você coloca como se outra pessoa tivesse contando a história”**. Os demais alunos afirmaram não saber como dizer, não entender o que é uma dissertação.

#### 3.2.2.1. O ensino

Na segunda categoria, “método de ensino utilizado pelo professor”, os alunos apresentaram opiniões diversas acerca do método, porém, todos concordam que o professor de português é um bom professor e que se importa com os alunos. Um dos alunos, “Cecília Meireles”, diz que o professor é **“bem bom, assim muito bom”** e que para ensinar a produção de textos ele deixa os alunos livres, **“light”**. Percebe-se pela resposta que o livre refere-se à escolha do tema, bem como a falta de acompanhamento e participação do professor no momento da produção do texto. Outro aluno, “Monteiro Lobato”, afirma que **“a colocação dele é melhor que a dos outros professores... ele explica e num, num corta o assunto [...] e você aprende realmente”**. Dessa posição do aluno extrai-se o caráter expositivo da aula, no qual o professor apresenta o conteúdo, sem interrupções. Outro aluno, “João Cabral de Melo Neto”, afirma que o professor ensina

---

10. A transcrição integral das gravações das entrevistas com os alunos está disposta no Anexo D.

“passo por passo [...], na introdução ele escreveu no quadro tudinho, quais são os passos para uma excelente, uma boa introdução, desenvolvimento da mesma coisa, e conclusão também a mesma coisa”. Mais uma vez, apresenta-se o método prescritivo, pois, ao invés de os alunos irem identificando os passos com o auxílio do professor, irem formando seu próprio conceito, o professor expõe o conteúdo, pronto, para que eles absorvam. Da mesma forma, outro aluno, “Érico Veríssimo”, diz que, ao fazer um texto, o professor conversa com os alunos, **”fala aonde tá errado [...] lê junto com todo mundo... lê o texto explicando”**. Tem-se novamente o ensino normativo-prescritivo.

### 3.2.2.2. O texto no contexto escolar

Na terceira categoria, “o texto no ambiente da escola” pode-se perceber uma unanimidade entre os entrevistados. Todos entendem que o texto tem pouca projeção, pouco espaço no ambiente escolar. Um dos alunos, “Cecília Meireles”, diz que na escola o **“português é deixado de lado... não tem nenhum texto bonitinho nenhum neste colégio, não tem nenhum cartazinho bonitinho assim pra ler”**. Outro aluno, “Monteiro Lobato”, expõe a esse respeito que seria bom **”recortar e por nas paredes, igual, um verso, um poema”**. Da mesma opinião, outro aluno, “João Cabral de Melo Neto”, expõe que a escola deveria **“dá mais aos alunos oportunidades de tá trabalhando texto. Agora, ambiente assim, acho que a escola não tem não”**. Na opinião de outro aluno, “Clarice Lispector”, nas **”escolas municipal, estadual as pessoas só ganham o dinheiro garantido, só tá bom. Eles não se preocupam, não há biblioteca”** o mesmo aluno diz que seria bom realizar festivais, **“animar o povo, porque às vezes o aluno tem um dom, só porque tá guardado porque ninguém luta por isso. Agora se perguntar de algum autor, ninguém conhece, não tem a mínima idéia”**. Com base nesses posicionamentos, vê-se a carência de uma cultura de valorização do texto na escola. Apesar de não serem maduros, os alunos percebem que mesmo sem estrutura pode-se fazer mais pelo texto, conseqüentemente, por eles. Ao contrário, vê-se muito freqüentemente outro tipo de evento na escola, tais como gincanas, torneios de futsal, festa junina, que dão à escola um caráter de recreação, pois a partir do momento que a diversão é o que mais se evidencia, não há preocupação, por parte do aluno, com o conhecimento, com o conteúdo, pois a própria escola não forma uma concepção. A escola poderia aproveitar também esses momentos para a produção de textos, discutindo os temas das festividades, produzindo textos de vários gêneros, sobretudo dissertativo, desenvolvendo uma visão crítica acerca desses temas, a respeito da escola, da educação.

### **3.2.2.3. Competência oral**

Nessa categoria, o que se vê é a dificuldade em se expressar. Parece haver a ausência de palavras, provavelmente devido a pouca leitura, bem como a falta de hábito em se expor oralmente em situação fora de seu cotidiano. Evidentemente, tem-se o fato dos alunos ficarem um pouco nervosos e também serem imaturos quanto ao conteúdo. Entretanto, mesmo quando relaxam e quando a questão é pouco conteudista, os entrevistados tenderam a não desenvolver as respostas. Isso reflete uma dificuldade dissertativa a qual também será trabalhada no momento de aplicação do experimento didático. Para serem conseguidas as respostas a contento, em alguns casos foi necessário reformular a mesma pergunta por várias vezes, na tentativa de ativar o entendimento por parte dos alunos, do contrário, não se chegaria a uma resposta.

### **3.3. A Análise Documental**

Com relação à pesquisa qualitativa, a análise documental é um instrumento muito valioso. Entre o que se chama de documentos incluem-se: leis, regulamentos, cartas, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, livros, estatísticas e arquivos. A partir da análise, busca-se identificar fatos expressos em documentos, que podem ser consultados e reconsultados quantas vezes se quiser, e podem ser uma outra fonte natural de dados que informam sobre o contexto pesquisado.

Lüdke e André (1986) dizem que “uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza de um contexto nunca deve ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos”. Os mesmos autores alertam para o fato de que após relacionar os documentos, o pesquisador passará à análise. Assim, citam “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto”.

Nesse sentido, os documentos a serem analisados neste estudo são: o Projeto Político Pedagógico da escola; o Plano de aulas do professor de Língua Portuguesa que ministra aulas na turma pesquisada e produções de texto em gênero dissertativo, anteriores à aplicação do Experimento Didático, feitas pelos estudantes sujeitos desta pesquisa. Com base nesses documentos, espera-se conhecer de modo mais científico o contexto escolar pesquisado, bem como analisar e testar a validade deste estudo.

### 3.3.1. Projeto Político Pedagógico (PPP)

Um primeiro ponto a ser destacado no PPP é o ano de sua facção: o documento foi produzido em 2006. Nessa data, a direção da escola estava em outras mãos e a atual diretora ocupava a função de coordenadora. Ao meu ver, toda nova gestão deve repensar o projeto escolar, pois o projeto funciona como um eixo norteador da atuação de todos que trabalham nela. Assim, uma nova gestão deve propor a reformulação do PPP, para que todos tenham uma maior clareza dos rumos a serem trilhados no desenvolvimento da escola.

A justificativa do documento apresenta um conteúdo interessante para ser descrito nesta pesquisa. Nela consta que o PPP é planejado participativamente para professores e alunos serem sujeitos na construção do conhecimento. Também que o anseio da escola é priorizar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes aliado ao contexto histórico da comunidade. Todavia, se for feito um cruzamento entre as informações de fracasso escolar e a citada justificativa, percebe-se uma contradição, pois como pode a prioridade ser o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e haver tantas reprovações em tantas disciplinas? Parece haver a idéia de que as notas nas provas refletem o desenvolvimento e, por isso, quem tira notas baixas é porque não sabe, devendo ser retido por essa razão. Creio que o desenvolvimento cognitivo dá-se de modo particular na relação homem-mundo, o que reflete uma incoerência em se equiparar notas de alunos diferentes para afirmar que um se desenvolveu e outro não, sobretudo para fins de aprovação e reprovação. Parece mais coerente observar as mudanças ocorridas no próprio aluno, no decorrer de sua atividade de aprendizagem. Do mesmo modo, quando se fala em desenvolvimento cognitivo é preciso fazer referências ao autor que traz esse tipo de contribuição.

Há também no documento um choque de informações entre a justificativa e os objetivos gerais, um dos objetivos gerais é a conscientização do professor de seu papel mediador, o que implica que ele deve ter consciência de como atuar na mediação, todavia, apesar de a justificativa expor um professor sujeito na construção do conhecimento, não desenvolve o que a escola entende como mediação e quais autores subjazem essa idéia.

Outra questão preponderante nesta análise é o fato de os objetivos específicos citarem ações em acordo com a filosofia do PDE, sem ter exposto essa filosofia, nem tampouco o que a escola entende que seja essa filosofia. Também, não há nenhuma referência bibliográfica ligada a alguma teoria que tenha desenvolvido uma proposta

norteadora das ações aderidas pela escola. Mais que isso, não há nenhuma referência teórica em todo o trabalho.

O aspecto da filosofia é bastante intrigante em todo o documento. Nesse documento, no capítulo Filosofia do Colégio, consta um desejo de que o **“colégio pratique uma educação emancipadora”**, de que os **“alunos sejam preparados para o mundo competitivo”**, de uma **“prática educacional voltada para a construção de valores e regras morais”**. Mais uma vez, não há no documento uma reflexão mais profunda em termos teóricos. Da mesma forma, não há referências de que a equipe organizadora do documento entenda a escola como um *locus* privilegiado para a produção da ciência, para sistematização do conhecimento teórico-científico, enfim, para o desenvolvimento humano. A falta de um referencial teórico para nortear a atuação da equipe escolar torna mais difícil o entendimento de qual é o papel da escola.

Numa análise geral, o documento é limitado em termos de organização, tessitura das idéias, logicidade e linearidade do raciocínio; sobretudo, toda a discussão do texto é muito superficial, sem embasamento, não parece ter havido um estudo aprofundado em termos teóricos para a elaboração do texto, nem mesmo o capricho com a qualidade da verbalização; isto é, com a própria escrita do texto. Bons exemplos disso são os textos da Justificativa, da Metodologia e do Currículo<sup>11</sup>.

Também, no PPP, constam metas prioritárias para a tomada de decisão. Outra vez, facilmente são percebidas as contradições entre o que está escrito no documento e o que se vê na prática da escola. Expressão dessas contradições no PPP é o capítulo **Processo de Decisão**, no qual constam as referidas metas. Desse capítulo, destacam-se a terceira e a sexta metas prioritárias. A terceira dá prioridade ao desenvolvimento do gosto pela leitura, a pesquisa, as artes e pela história constituída pelo homem. Entretanto, o que se vê na escola é a falta de uma biblioteca, um laboratório, um espaço para a produção da arte. Como se pode ver no Quadro: Dependências escolares e condições de uso,<sup>12</sup> a escola não possui biblioteca, laboratórios, auditórios e mesmo com o terreno disponível, não há registros de projetos para a criação desses espaços na escola. A sexta meta visa combater o índice de evasão. Todavia, o que se vê no Quadro: Aproveitamento dos estudantes (Ensino Médio)<sup>13</sup> a respeito da reprovação e evasão escolar são índices alarmantes. Também, se for feito o cruzamento entre as metas prioritárias e os objetivos do documento, não há um

---

11. Os textos de Justificativa, Metodologia e Currículo estão escritos em sua integralidade no Anexo E, bem como os textos de Avaliação do PPP e Bibliografia.

12. A tabela: Dependências escolares e condições de uso consta no Anexo F.

13. A tabela: Aproveitamento dos estudantes (Ensino Médio) consta no Anexo G.



diálogo entre as partes, o que revela uma incoerência, já que se pressupõe que as mesmas pessoas produziram as referidas partes do documento. Mais adiante, o documento apresenta outro capítulo de objetivos estratégicos e metas, contudo, nessa página já não consta a diminuição da evasão escolar como um dos itens. Novamente, nos dois últimos capítulos do documento em análise, vale destacar a falta de aprofundamento em referenciais teóricos. As citadas páginas tratam da Avaliação do PPP, e a Bibliografia do documento, com apenas quatro citações, mal referidas, as quais em nenhuma parte aparecem no texto do documento. Como se pode perceber, o documento é muito limitado para servir como norteador do trabalho de uma escola. Contudo, parece refletir uma parcela da postura que tem sido adotada pela escola pesquisada.

Depois dessa análise do PPP da escola pesquisada, passo à análise do Planejamento de Aulas do Professor.

### 3.3.2. Plano de aulas do professor

O documento que a partir de agora começa a ser analisado é um importante elemento constituinte desta pesquisa, trata-se do Planejamento Anual de Aulas<sup>14</sup> do Professor. Por ser assim, o primeiro ponto a ser destacado no plano de aulas é a sua estruturação. O professor dividiu o plano em quatro partes: **“Conteúdos”, “Habilidades e Objetivos”, “Procedimentos didáticos” e “Avaliação”**. No primeiro e segundo bimestres, o conteúdo a ser trabalhado é a narração em prosa e para trabalhar esse conteúdo o professor elenca habilidades e objetivos a serem atingidos, contudo, apresenta esses dois itens em um mesmo quadro do plano de aulas. Aqui, pode-se iniciar mais especificamente a crítica ao plano. Há uma nítida confusão terminológica nessa parte, haja vista as diferenças de sentido existentes entre habilidades e objetivos. O primeiro termo diz respeito a algo que o estudante tem facilidade para fazer, tem aptidão, é algo que já se tem e vai ser trabalhado, ao passo que o segundo, refere-se a algo que se quer atingir, um ponto a se chegar. A não observação dessa diferença pode ser prejudicial se, por exemplo, em uma aula, o professor objetiva alcançar o desenvolvimento de determinada habilidade, pois não parece correto chamar de habilidade o desenvolvimento da habilidade do estudante, sobretudo se esse é, ainda, o objetivo a ser alcançado. Isso faz com que a discussão se expanda para a diferença entre capacidade e habilidade. Acerca de esclarecer essa diferença, o aluno pode ter a capacidade de ler um texto, mas pode não ter a habilidade de

---

14. O referido documento, referente ao primeiro semestre letivo, está escrito integralmente no Anexo H.

fazer daquele texto um objeto de estudo, ou seja, é capaz de decodificar as palavras, mas não é habilidoso ainda ao ponto de aprofundar o entendimento das idéias. Nesse caso, o objetivo seria o de desenvolver a capacidade de leitura, com foco nas habilidades de sublinha das idéias principais, pesquisa no dicionário, síntese textual. No caso particular do documento em análise, o professor elencou como “Habilidade/Objetivo” o aluno ser capaz de “desenvolver a estratégia de leitura”, “Comparar textos”, “Utilizar o tempo e o espaço como técnicas narrativas”, “empregá-las em textos”, “empregar o discurso indireto livre”, “dominar os verbos”. Esses tópicos não parecem habilidades, mas sim, capacidades que pressupõem conhecimentos profundos e quanto aos objetivos, só serão expressos verdadeiramente com o resultado efetivo das capacidades expostas acima. Por exemplo: qual seria o objetivo de um aluno ter a capacidade de comparar textos? Podem ser vários objetivos. Então, primeiro trabalha-se as capacidades almejando alcançar objetivos. Desse ponto de vista, precisaria haver uma reformulação da relação entre conteúdo e objetivo na estrutura do plano de aula, mesmo porque no plano não houve o esclarecimento dos objetivos de se ministrar os conteúdos.

Quanto aos “Procedimentos didáticos”, alguns pontos parecem não muito claros. Por exemplo: o primeiro tópico, “Textos variados para complementação”. Não é claro o significado de “variados” e de “complementação”. Também, alguns pontos podem se fundir formando apenas um único ponto, tais como, “Textos variados...”, “Leitura individual ou grupal” e “Análises literárias”. Como procedimento didático, poderia ficar do seguinte modo: Produção de leitura individual e/ou grupal de diversos/diferentes textos e análises literárias para apropriação do gênero narrativo em prosa.

No tocante à “Avaliação”, parece ser mais coerente o foco em atividades/ações/operações realizadas pelos alunos durante a aquisição dos conteúdos. Desse modo, constaria no item avaliação as leituras produzidas; os textos produzidos, orais e escritos; outros tipos de exercícios; aspectos gerais do comportamento; a frequência. Desta feita, pode-se constituir pontos como os seguintes: exposição oral à turma das características da narração evidenciadas em um texto; produção escrita de textos do gênero narrativo em prosa etc. Outro aspecto interessante do Plano de aulas é o fato de o mesmo não fazer relações com as Orientações Curriculares, principalmente nas propostas de se considerar os conhecimentos do Ensino Médio como continuidade/aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental; trabalhar as atividades de linguagem: falar/escrever/ouvir/ler; promover atividades de pesquisa, de investigação; propor a transformação e a elaboração dos objetos de estudo. Para finalizar, não há no plano de

aulas as referências bibliográficas utilizadas para a seleção dos conteúdos. Dessa forma, não há como a coordenação da escola saber quais autores suportam a atuação do professor, quais conteúdos os mesmos sugerem. Ainda, não parece haver, por parte da coordenação, a compreensão dos conteúdos e da atuação do professor, pois não houve nenhuma sugestão/participação por parte da mesma para a elaboração do plano de aulas e a execução deste. Outro fato interessante referente ao plano de aulas pode ser percebido ao se fazer a leitura do subitem deste trabalho referente à **Descrição e Análise das Observações das Aulas**. De acordo com o plano de aulas, nesse período, o conteúdo a ser trabalhado seria a narração em prosa, entretanto, na prática, o conteúdo que está sendo trabalhado é a descrição. Como justificativa para isso, só mesmo se o professor considerasse a descrição como um “sub-gênero” no interior da narração, mas não há referência a esse entendimento em lugar nenhum do plano de aulas. Isso cria a impressão de que os documentos feitos na e pela escola têm como função apenas cumprir o atendimento à burocracia. Pode-se salientar, ainda, que o plano de aulas também não faz nenhuma alusão ao trabalho interdisciplinar ou mesmo cooperativo entre professores, o que contesta o texto do Projeto Político Pedagógico que afirma haver o trabalho interdisciplinar na escola e contrapõe-se às Orientações Curriculares, que propõem a discussão conjunta dos conteúdos entre os profissionais de diversas disciplinas, o que se faz indispensável, já que a Língua Portuguesa é uma base para a aprendizagem em todas as outras disciplinas, haja vista o fato de as atividades de aprendizagem serem mediadas pela linguagem.

Enfim, ao serem feitos os cruzamentos dos documentos, evidenciam-se as contradições entre eles até mesmo nos discursos. Essa realidade não é salutar ao bom cumprimento do papel da educação, pois ao se estabelecerem vários discursos as práticas tornam-se confusas e pouco eficazes. Vale, mais uma vez, salientar que a escola é o *locus* privilegiado para o aprendizado dos conhecimentos científicos e dos conceitos teóricos, haja vista o trabalho de sistematização dos conteúdos e das práticas com base em correntes filosóficas e linhas teóricas definidas. Esse é outro ponto a ser ressaltado no plano de aulas, tal qual o PPP, não podem ser percebidas nele a base filosófica que o subjaz, tampouco qual é a linha teórica que norteia sua facção e realização, até mesmo por não constarem nele as referências bibliográficas. Dessa forma, tanto o PPP quanto o Plano de Aulas do professor são documentos muito limitados para servir como norteadores do trabalho da escola e do professor. Considero essas constatações como pontos críticos da realidade da escola, pois todo o aparato teórico-filosófico que subjaz as práticas dos profissionais que nela atuam praticamente não existe. Assim, a tendência é que cada um atue segundo aquilo

que intui ser bom e correto, repetindo as mesmas práticas sem tecer uma reflexão acerca de suas validades e/ou inadequações. Se isso acontece, o mais comum é que cada disciplina se apresente como um universo individual e particular, sem nexos com as outras disciplinas com as quais deveria dialogar. Todo esse desencontro culmina diretamente na qualidade da relação professor-aluno, mais especificamente no processo de ensino-aprendizagem. Toda a responsabilidade de relacionar as disciplinas e os conteúdos recaem sobre os alunos, difícil se torna a associação do que está sendo estudado com um mundo prático, e mesmo que o aluno consiga tecer essa associação, repete a forma trazida pela escola, isto é, sem um embasamento teórico explícito e claro. Dessa maneira, a aprendizagem também apresenta-se intuitiva, sem o caráter científico necessário, sendo marcada por traços de superficialidade com referência aos conteúdos, por uma visão simplista de sua formulação e importância. Por não haver uma sistematização do conteúdo, o aluno também não o apreende de forma sistêmica, complexa, dialética, o que pouco contribui para o seu desenvolvimento cognitivo. Essa realidade pode refletir que tipo de postura tem sido adotada na escola pesquisada e que, em larga escala, se ouve nas notícias acerca da realidade escolar do Brasil.

### **3.3.3. A situação de aprendizagem dos alunos em relação ao objeto texto dissertativo**

Tendo feito a descrição e a análise desses documentos expostos acima, passo a descrever e a analisar algumas redações em gênero dissertativo<sup>15</sup> produzidas pelos alunos sujeitos desta pesquisa, anteriormente à aplicação do experimento didático.

Como já foi referido neste trabalho, um dos documentos que compõem a análise documental desta pesquisa são as redações produzidas pelos alunos sujeitos deste estudo anteriormente à realização/aplicação do experimento didático. Essas redações servem como um diagnóstico do conhecimento dos alunos acerca da produção de textos em gênero dissertativo, bem como para uma base comparativa com os textos produzidos pelos alunos posteriormente ao experimento didático. Para tanto, o professor de Língua Portuguesa sujeito desta pesquisa pediu aos alunos que elessem alguns temas para a discussão no texto. Após vários temas elencados, venceu por maioria de votos o tema **“Cotas para negros nas universidades públicas”**. Assim, o professor pediu que buscassem se informar a respeito do tema e, também, teceu comentários para que os alunos tivessem o que dizer

---

15. As redações selecionadas para descrição e análise anterior à realização do experimento constam em sua forma original no Anexo I.

ao produzirem seus textos. Dessa forma, em duas aulas seguidas, pediu aos alunos que produzissem um texto dissertativo sobre o tema que eles mesmos escolheram, sem teorizar a respeito da produção desse gênero. Depois da produção, os alunos entregaram o texto para o professor. Este, por sua vez, corrigiu alguns aspectos gramaticais, tais como concordância, regência, acentuação, pontuação e ortografia, contudo sem mexer no sentido dado pelos autores, sem tirar o caráter de originalidade dos textos. Após corrigir os textos o professor os devolveu aos alunos para que passassem a limpo, para serem, então, incorporados a esta pesquisa como diagnóstico anterior ao experimento. Desta feita, foram escolhidos dez textos como exemplares para este estudo e seus respectivos autores devem, após o experimento didático, produzir um novo texto acerca do mesmo tema, para que se cumpra o procedimento de análise adotado nesta pesquisa.

Para tecer uma análise qualitativa das redações que antecederam ao experimento didático, faz-se pertinente delimitar algumas categorias de análise, quais sejam, **a existência do conceito de dissertação; a formação do pensamento teórico; apropriação do modelo estrutural geral da dissertação e existência da coesão e da coerência.**

De um modo geral, em todas as dez redações produzidas anteriormente ao experimento didático evidencia-se a não existência do **conceito de dissertação**. Evidentemente, os alunos ainda não são maduros em termos de produção escrita, mas já deveriam trazer consigo alguma experiência do contato com a língua formal, por meio da leitura e da produção escrita aprendida no Ensino Fundamental, também deveriam ter noções de gêneros como o narrativo, o descritivo e o dissertativo. Contudo, se tomadas como referência as redações produzidas pelos alunos apenas com o conhecimento que possuem sobre a produção do texto em gênero dissertativo, observa-se que ainda não têm a concepção de dissertação, pois produzem o texto mais como uma forma de responder à pergunta deixada pelo professor ou como um desabafo sobre o assunto, sem o aprofundamento inerente à dissertação. Para exemplificar essa falta do conceito vale trazer o que escreveu o aluno “José de Alencar”: - **Bem, como quero demonstrar minha sincera opinião sobre o sistema de cotas no Brasil, eu compreendo dentro de um universo muito maior de uma série de correções de nossa sociedade “democrática” e “anti-racista.”** Percebe-se a busca por responder à pergunta feita pelo professor, bem como uma dificuldade em apresentar um raciocínio linear. De similar forma, escreveu o aluno “Manoel Bandeira”: **É necessário sim, ter cotas para negros nas universidades, mais os racistas não querem conviver com essas pessoas [...] os negros estão vivendo uma espécie de opção, o que afeta ainda mais essas pessoas.**

A não existência do conceito reflete diretamente na falta de **formação do pensamento teórico**, haja vista a formação de ambos ser processual e necessitar de sistematização teórica e prática para que ocorra a interiorização da relação entre o conhecimento externo e o interno do conteúdo referente ao texto dissertativo. Assim, se não há uma concepção clara a respeito do que se tem como atividade a ser realizada, se ainda não possui o pensamento teórico acerca dessa atividade, ela tende a ser realizada na forma escrita de modo diferente ao que se desenvolveu histórico-culturalmente como sendo um texto em gênero dissertativo. Um bom exemplo para essa questão é o texto do aluno “Olavo Bilac”: **Sim, esta está sendo uma fórmula que o governo encontrou para amenizar a desigualdade social e racial.** Essa foi a introdução produzida pelo referido aluno. Evidencia-se o desconhecimento de como introduzir uma discussão dentro da formalidade inerente à dissertação. Outra aluna, “Lya Luft”, escreveu o seguinte como parágrafo de desenvolvimento: **Pessoas negras também devem cursar uma universidade pública tanto quanto um branco.** Aqui, é possível perceber a falta de argumentação, a falta do desenvolvimento. Essa aluna construiu um texto com seis parágrafos, mas três desses possuem apenas duas linhas, revelando não compreender ainda como desenvolver um texto formal.

Se o conceito reflete na formação do pensamento teórico, ambos são responsáveis por haver a **apropriação do modelo geral de estruturação da dissertação**. O aspecto cognitivo e/ou psicológico da produção do texto faz com que sua materialização esteja ou não dentro dos padrões exigidos. Em outras palavras, ao percorrer o caminho do abstrato para o concreto, o aluno forma em si o modelo da atividade que terá que realizar e esse modelo diz respeito tanto aos aspectos materiais, como a estrutura, a coesão, a ortografia, quanto os aspectos psicológicos, como a coerência e o planejamento da atividade. Então, não formação do pensamento teórico e da concepção acerca da atividade, acarreta a falta de apropriação do modelo geral da estruturação do texto dissertativo. Em todos os textos eleitos nesta fase da pesquisa vê-se que os alunos ainda não se apropriaram das formalidades inerentes à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão, bem como do nível formal de linguagem exigido nesse contexto de produção textual. Ainda não conseguem formalizar a argumentação, o que dá ao texto o caráter da oralidade em contextos informais. Os exemplos eleitos acima expressam essa afirmação.

O não domínio do modelo estrutural da dissertação influi significativamente na **coesão** e na **coerência** do texto. Entretanto, nas dez redações produzidas os alunos foram capazes de fazer com que as palavras, as frases, os períodos, os parágrafos tivessem uma

ligação material, isto é, foram capazes de fazer um texto coeso, bem como expuseram sua posição a respeito do tema sem grandes desvios no raciocínio, ou seja, foram coerentes. Evidentemente, por não terem, ainda, se apropriado do modelo estrutural, a coesão e a coerência se apresentaram um pouco dificultadas em comparação com um texto de um autor experiente, sobretudo a coerência, com relação a qual o leitor precisa ser cooperativo com os autores para considerar o sentido, a intencionalidade e a aceitabilidade. Um bom exemplo dessa questão pode ser extraído no texto do aluno “José de Alencar”: **O que não gosto é que tragam a discriminação racial na luta pelas cotas e trazem em seus projetos alunos das mais diferenciadas raças. Aqueles que ainda existem em perguntar para seus padrões de cores, eu sou classificado como branco e não estou legislando em causa própria, mas, em função daquilo que considero justo.** Ao ler esse trecho do texto, é possível compreender que o aluno entende as cotas como uma forma de aumentar a discriminação racial e que não concorda com tanta gente contemplada pelo programa. Vê-se, também, que ele manda um recado ao leitor que pensa que ele é negro, afirmando ser branco e estar lutando por aquilo que acha justo. Em todo o texto esse aluno tenta defender que é contra as cotas e a favor de uma reforma geral na educação para beneficiar os mais carentes. Esse tipo de formulação do raciocínio feito pelo aluno dificulta o entendimento de suas idéias, de sua tese, de sua intenção, exigindo que o leitor construa esse possível entendimento.

Dessa forma, as características gerais da dissertação estiveram pouco presentes nos textos, a considerar que convencionou-se que um texto dissertativo deve ser estruturado em Introdução, que apresenta o tema a ser discutido, sintetiza o texto à medida que apresenta as hipóteses a serem discutidas, e esboça a tese a ser defendida; Desenvolvimento, que argumenta em favor da tese esboçada na introdução e, por fim, Conclusão, que finaliza o texto confirmando a tese esboçada e defendida durante todo o texto, mantendo um posicionamento coerente do início até o fim, trazendo para o texto um caráter de circularidade, isto é, um sentido contínuo que perpassa do começo até o fim do texto. Nesse sentido, as dez redações apresentam a necessidade de se trabalhar com os alunos da turma pesquisada o gênero dissertativo, considerando que esse gênero assume importante papel na vida social dos mesmos, bem como na formação educacional futura dos mesmos, sobretudo, como uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento humano. Por ser assim, com vistas nesse trabalho com o processo de ensino-aprendizagem de textos dissertativos, aplicou-se neste estudo um Experimento Didático-Formativo junto

ao professor e aos alunos da turma pesquisada, o qual passo agora a desenvolver a descrição e a análise.

### 3.4. O Ensino Desenvolvimental do Objeto Texto Dissertativo

Este subitem que aqui se inicia constitui-se no mais importante desta investigação, devido ao objetivo de proporcionar uma proposta teórico-metodológica diferente para o processo de ensino-aprendizagem da produção de textos dissertativos. Para tanto, foi criado um experimento de ensino, fundamentado na Teoria do Ensino Desenvolvimental, a ser realizado com a turma, em parceria com o professor, visando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, por meio da leitura e da produção do texto dissertativo. Em termos gerais, o experimento de ensino é a forma de realizar um experimento formativo, em condições específicas de sala de aula. Trata-se de uma intervenção pedagógica por meio de uma metodologia de ensino, provocando mudanças nos níveis futuros esperados de desenvolvimento mental dos alunos. Como já referenciei anteriormente neste texto, para a Teoria do Ensino Desenvolvimental a educação deve primar pela assimilação dos conceitos teóricos e o domínio dos conhecimentos científicos. Assim, contrapõe-se ao modelo utilizado atualmente de adaptação, de conformidade, de estagnação dos conteúdos. Em um texto elaborado para orientações no Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, o professor Libâneo apresenta quais são as condições para a realização de um experimento de ensino:

- a) Elaboração de um diagnóstico em relação a uma necessidade pedagógica.
- b) Formulação de hipóteses ou questões de pesquisa.
- c) Escolha de procedimentos de formação de processos mentais na aprendizagem de algum conteúdo.
- d) Formulação de um plano de ensino, incluindo ações e operações de aprendizagem e de ensino, relacionados com os objetivos da pesquisa.
- e) Definições de itens de observação e acompanhamento *pari-passu* das aulas ao longo do período de pesquisa na sala de aula.
- f) Elaboração de instrumentos de observação, registro e análise de dados.

Davydov (1988) elenca os seguintes procedimentos inerentes ao Experimento Didático-Formativo:

- Transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado.
- Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou literal.
- Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”.



- Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral.
- Controle da realização das ações anteriores.
- Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada. (DAVYDOV, 1988, p. 98)

Após ter explicitado os aspectos teóricos acerca do Experimento Didático-Formativo, passo à descrição e análise do experimento aplicado/realizado nesta pesquisa junto ao professor e alunos sujeitos desta pesquisa.

### 3.4.1. Atividade de ensino e atividade de aprendizagem

Trata-se, neste subitem, de tecer a descrição e a análise do Experimento Didático-Formativo, aplicado junto ao professor e à turma sujeitos desta pesquisa. Este experimento perfaz-se como principal componente deste estudo, haja vista o seu caráter de cientificidade, como instrumento de comprovação/legitimidade do caminho didático adaptado/criado para o ensino de produção de textos dissertativos, com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental desenvolvida Davydov.

Para a realização do referido experimento, primeiro foi feita a observação de quatro dias letivos, os quais correspondem a oito aulas ministradas pelo professor sujeito desta pesquisa. Estas observações foram feitas com base nos elementos já trazidos na tabela posta no subitem específico da Observação, essas que também já foram descritas e analisadas. Posteriormente a essas observações, foi discutido com o professor o momento mais propício para a execução do experimento, momento este que foi determinado para o final do mês de junho, em razão das avaliações finais, que aconteceriam no início de junho. Assim, para a aplicação do experimento, o professor recebeu orientações quanto à teoria davydoviana e à aplicação do plano de aulas em consonância com a teoria que embasou a produção do mesmo. Desta feita, foi produzido um Plano de Aulas<sup>16</sup> para atender aos objetivos do experimento com base no ensino desenvolvimental. O referido plano foi composto por dez elementos, quais sejam: **Objeto, Objetivo Geral, Motivação, Objetivos Específicos, Ações Mentais, Operações, Conteúdos, Previsão do Número de Aulas, Desenvolvimento Metodológico, Questões-problema e Avaliação**. Para que se cumprissem os objetivos da pesquisa, previu-se que seriam necessárias oito aulas, distribuídas em seis etapas de desenvolvimento, as quais gradativamente evoluíram em dificuldade/aprofundamento para a realização integral da atividade. As seis etapas de

---

16. O plano de aulas para a realização do Experimento Didático-Formativo consta em sua integralidade no Anexo J.

desenvolvimento do plano têm sua base teórica em Davydov (1988). Para identificar o que os estudantes conheciam sobre o gênero dissertativo, antes de iniciar especificamente o ensino desenvolvimental desse objeto, foi pedido que produzissem uma dissertação sobre o tema: “É necessário que haja cotas para os negros nas universidades federais?”.

Como já se evidenciou anteriormente neste estudo, o Objeto do experimento foi o texto dissertativo. Assim, Objetivo Geral do ensino desenvolvimental realizado foi a aprendizagem, por parte dos alunos, da produção de textos em gênero dissertativo. Como Motivação, trabalhou-se com os estudantes, desde o texto que antecedeu ao experimento, o tema das cotas para negros nas universidades federais, haja vista a demonstração de interesse dos alunos pelos temas ligados à universidade, à faculdade. Desse modo, iniciou-se a realização do plano de aulas.

O primeiro objetivo específico, correspondente à primeira etapa do experimento, a ser alcançado pelos alunos, foi o de **“perceber a estrutura do texto e a relação entre as partes dessa estrutura”**. Para tanto, o professor pediu que os alunos formassem grupos, os quais foram compostos por três, quatro e cinco pessoas, formados livremente, por graus de afinidade/amizade entre os estudantes. Com os grupos formados, o professor distribuiu um texto de gênero dissertativo, cujo título é “Um novo paradigma”<sup>17</sup> e, então, fez junto com os alunos uma primeira leitura do texto para que todos o acompanhassem. Ao terminar a leitura, o professor passou ao esclarecimento da tarefa, escrevendo no quadro a questão-problema que deveria ser resolvida. Dessa forma, os grupos iniciaram sozinhos as ações e operações de realização da tarefa. Os grupos mostraram-se bastante participativos, cooperativos entre seus componentes e também entre os outros grupos, mantiveram um comportamento bastante educado e interessado, conversavam em voz baixa. Todos os grupos pareciam empenhados na tarefa, com exceção de dois alunos que se demonstravam indispostos. Com alguns minutos passados de atividade independente, começou a aproximação do professor para a identificação dos pontos de dificuldade dos alunos e, com isso, começaram os pedidos de atendimento e de presença do professor.

O primeiro grupo a chamar o professor perguntou sobre como iriam fazer para apresentar quantas partes tinha o texto; o segundo grupo perguntou sobre o que o professor chamava de partes, queriam entender quais eram as partes do texto. O professor pediu que eles conversassem uns com os outros dentro do grupo, investigassem o que seus parceiros sabiam àquele respeito e se expressassem naturalmente, buscassem a resposta do jeito que

---

17. A cópia do texto dissertativo “Um novo paradigma” utilizado como padrão geral de produção em gênero dissertativo consta em sua forma original no Anexo K.

conseguissem, disse a eles que tudo o que conseguissem encontrar seria válido e importante, disse que poderiam pesquisar se quisessem. Após dizer isso, uma aluna que se demonstrava indisposta chamou a atenção do professor de um modo um tanto áspero, ríspido: em voz alta perguntou por que eles tinham que fazer aquilo, porque ele não falava quais eram as partes logo de uma vez, no lugar de deixá-los procurar. O professor respondeu que era uma oportunidade para eles trabalharem com a cabeça, pensando, raciocinando, e que se ele respondesse a pergunta do problema logo de uma vez, iria atrapalhá-los a pensar; a estudante não se mostrou satisfeita, continuou com o semblante fechado e cruzou os braços em um gesto de chateação, de protesto. Com isso, um dos componentes do grupo ao qual ela compunha chamou a atenção dela para que ela os ajudasse com a tarefa e parasse de reclamar, de forma surpreendente, disse a ela que quem precisava aprender era ela e não o professor. Outro grupo pediu que eu ajudasse. Todavia, para não alterar a situação natural de sala de aula, chamei pelo professor para que o atendesse. Perguntaram se era para escrever numa folha e arrancar e entregar para ele. O professor respondeu que era para chegarem a um consenso no grupo para ser explicado depois aos colegas, lá na frente da turma. Alguns alunos conversavam sobre outros assuntos e sorriam, o professor chamava a atenção para se concentrarem na tarefa.

Com aproximadamente vinte e cinco minutos de conversas nos grupos, de atendimentos realizados pelo professor, alguns já haviam terminado e definido quantas partes tinham o texto. Com isso, o professor posicionou-se em frente à turma e disse para elegerem um líder em cada grupo, o qual apresentaria a resposta do grupo aos colegas. Todos os grupos reagiram bem à fala do professor. Assim, cada grupo elegeu seu líder para que explicasse o que encontraram. A exposição foi bastante rápida.

O primeiro líder foi à frente da turma e disse que o grupo dele encontrou cinco partes no texto, cada parte era um parágrafo. Disse também que, além dos parágrafos, tinha o título do texto, afirmando que ele era muito importante. O líder demonstrou-se um pouco nervoso e se embaraçava nas palavras. O professor questionou se era só aquilo que o grupo havia encontrado, ele disse que sim. Sentiu-se constrangido à frente da turma. Os colegas aplaudiram. Ele então foi sentar-se junto com o grupo.

O segundo líder também foi à frente da turma, parecia nervoso naquela situação, mas falou que o grupo dele também achou cinco partes, como o outro grupo, e que as cinco partes formavam três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, que seria igual ao começo, o meio e o fim do texto. O professor perguntou sobre o que mais o grupo havia encontrado. O líder disse que era só. O professor questionou se o grupo dele sabia

por que aquelas partes encontradas eram chamadas de introdução, desenvolvimento e conclusão. O líder demonstrou-se constrangido pela pergunta e disse que achava que era por ser o começo, o meio e o fim do texto, seu grupo ficou em silêncio. Os colegas aplaudiram e ele foi sentar-se com o grupo.

O terceiro líder veio à frente e disse que, além do que os outros grupos encontraram, o grupo dele também encontrou na introdução os argumentos, e nos três parágrafos do meio do texto falava, cada um, dos argumentos da introdução, e que na conclusão havia o fechamento dos argumentos. O professor perguntou se havia mais alguma coisa que o grupo encontrou. O líder, bastante desinibido, disse que era só. Os colegas da turma aplaudiram e o líder foi sentar-se. Evidentemente, esse grupo ultrapassou o que era esperado para a etapa da atividade, pois tratava-se de perceber apenas quantas partes havia no texto.

Outros dois grupos não quiseram apresentar, um deles disse que tudo já havia sido falado e o outro, apesar de ter realizado a tarefa, se negou a apresentar. O professor insistiu com os grupos, porém não apresentaram. Nesse momento, o sinal do fim da aula soou. A turma permaneceu com bom comportamento, pois já sabiam que havia uma outra aula com o mesmo professor, apenas dois alunos pediram para ir ao banheiro, mas voltaram rapidamente.

A segunda etapa, com os alunos ainda em grupos, iniciou-se com o professor tomando novamente a direção da aula. Nesse sentido, explicou à turma sobre a tarefa que desenvolveram, tirando algumas dúvidas, e disse que fariam, naquele momento, a continuação da atividade. Assim como na primeira etapa, o professor escreveu no quadro a questão-problema a ser respondida e explicou que a tarefa consistia em uma continuação da primeira. O objetivo específico a ser alcançado nesta etapa seria **“expressar na forma escrita a relação estrutural geral da dissertação”**.

Desta feita, o professor pediu que produzissem em grupo e que todos dessem sua opinião. Pediu que pesquisassem sobre a estrutura da dissertação no livro didático. Os alunos gostaram da sugestão do professor. Os grupos permaneceram com o mesmo comportamento educado e com a mesma participação, salvo as mesmas exceções da primeira etapa. Um primeiro grupo chamou pelo professor e pediu que ele ajudasse a responder à questão, o professor respondeu que naquele momento ainda não, pois queria que escrevessem só o que o grupo pudesse responder, reiterou que eles pesquisassem e discutissem entre eles a melhor resposta. Alguns alunos conversavam outras coisas e o professor chamava a atenção para a tarefa. Um outro grupo chamou o professor e

perguntou se era para ser feito do modo que tinham acabado de fazer, o professor leu e disse que poderiam discutir um pouco mais e escrever, também pediu para que os membros do grupo corrigissem direitinho o que haviam feito. O professor continuou a visitar os grupos, apontando detalhes da tarefa, trazendo pequenas contribuições, fazendo perguntas aos alunos que os permitiam progredir.

Com aproximadamente vinte e cinco minutos alguns grupos disseram ter terminado a tarefa. Então, o professor foi até esses grupos e os pediu que olhassem se realmente era o que tinham entendido. Rapidamente os mesmo grupos anunciaram o fim da tarefa, momento em que os outros também o fizeram. Sendo assim, o professor pediu para que os líderes fossem à frente para ler para a turma o que o grupo havia escrito.

O primeiro grupo veio à frente da turma e leu que o texto tinha cinco partes e que cada parte era um parágrafo, mas que, também, o texto tinha introdução, desenvolvimento e conclusão. O mesmo líder explicou que a introdução servia para começar o texto, que o desenvolvimento era a discussão do tema e que a conclusão era para fechar e chamar a atenção do leitor. Após ter lido, disse que era só aquilo e foi se sentar, os colegas aplaudiram.

Outro líder foi adiante da turma e leu que o texto tinha, na verdade só três partes: introdução, que apresenta as idéias/argumentos; desenvolvimento, expõe as idéias e conclusão, que serve para fechar as idéias do texto, e disse que foi assim que o grupo conseguiu. Os colegas aplaudiram e o líder foi se sentar.

O líder de outro grupo pediu para apresentar sentado, juntamente com os colegas do grupo. O professor disse que não tinha importância, que podia apresentar de lá mesmo onde estava. Então, leu que a dissertação era um tipo de texto que servia para o autor dar sua opinião sobre o tema. Leu que o texto estudado tinha cinco parágrafos, mas que se fosse analisado só tinha três partes: a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. A introdução era para trazer o tema e os argumentos, o desenvolvimento era para discutir o tema e falar sobre os argumentos e a conclusão era para finalizar o texto. Após ter lido isso, leu que o texto estudado tinha sido bem feito, porque respeitou às regras, o autor deu a opinião, os argumentos foram bons e que não havia na conclusão a expressão final, mas que, mesmo assim, o texto tinha um final bem feito; por fim, disse que o texto e o tema eram bons. Um detalhe interessante dessa apresentação é o fato de que esse líder era um dos que não quiseram apresentar na primeira etapa. Após o aplauso dos colegas, o professor o questionou porque não apresentou anteriormente e ele respondeu que tinha ficado com vergonha, disse que não gostava de apresentar lá na frente da sala. O professor

o parabenizou e disse que ele tinha que perder a timidez, pois era um bom aluno e falava muito bem. Pela exposição do aluno, percebe-se que ele já tinha uma noção acerca do gênero dissertativo, a qual foi expandida pela pesquisa no livro didático, e que o grupo o elegeu líder por isso.

Na seqüência das apresentações, outro líder veio à frente da turma e leu que o texto era um texto dissertativo, pois tinha introdução, desenvolvimento e conclusão. Leu que na introdução havia três argumentos, no desenvolvimento houve a exposição dos argumentos da introdução e que na conclusão houve o fechamento da idéia principal do texto. Ainda, falou que o texto tinha um tema muito importante e que os argumentos foram bem defendidos, que o autor deixou bem clara a opinião dele e que o autor defendeu a tese sem mudar de opinião. A turma aplaudiu e o líder sentou-se junto ao grupo. O professor parabenizou pela desenvoltura do líder e pelo trabalho do grupo. Um detalhe importante dessa apresentação é o fato de, na etapa anterior, esse mesmo grupo ter extrapolado os limites da tarefa, o que novamente aconteceu. Dessa vez, o grupo trouxe para a discussão pontos que deveriam ser levantados, seguindo o plano de aulas, apenas na quarta etapa do experimento. Principalmente o líder pareceu ter entendido bem o que é um texto dissertativo.

Para fechar esta etapa faltava apenas um grupo para apresentar, justamente o outro que na etapa anterior se recusou. Dessa vez, o professor insistiu com o grupo, utilizando o exemplo do outro grupo que também não havia apresentado, mas que nesta etapa apresentou. O grupo, então, decidiu apresentar, porém, disse que não iria até a frente da sala. Desse modo, o líder disse que o texto estudado tinha cinco parágrafos e que também tinha introdução, desenvolvimento e conclusão. Afirmou que cada parte tinha uma função diferente: a primeira servia para apresentar as idéias do texto; as três do meio para falar sobre as idéias e a última parte servia para terminar, fechando o que o texto discutiu. Após ler isso, disse que era só o que o grupo havia feito. O professor parabenizou e os colegas aplaudiram.

Nesse momento, o professor foi para a frente da turma e parabenizou a todos os grupos. Todos se demonstraram satisfeitos com os resultados do que fizeram; estavam todos bastante sorridentes. O professor explicou que ainda havia algumas etapas a serem cumpridas, e pediu para que eles não faltassem às próximas aulas. A aula já estava quase terminando, o professor agradeceu mais uma vez e pediu que, naquele momento, quem quisesse poderia entregar um exercício que ele deixou para ser feito em casa. Alguns alunos se levantaram e foram até a mesa do professor entregar o exercício, outros disseram

que entregariam na próxima aula. A sala ficou um pouco barulhenta nessa hora. O sinal então soou para o final da aula. O professor se levantou e pediu mais uma vez para ninguém faltar às próximas aulas.

Cabe nesse ponto da descrição tecer uma análise das aulas já ministradas do experimento. Como já informei no começo deste subitem, farei uso da mesma matriz<sup>18</sup> para observação utilizada no subitem referente à Observação. Também, me nortearei em algumas questões de observação, similares às já utilizadas no subitem Observação, porém, adaptadas ao objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, o primeiro traço a ser analisado nessas duas aulas descritas anteriormente é o aspecto da **motivação**.

Para motivar, buscou-se trabalhar um tema que é parte do cotidiano dos alunos, que despertasse neles o senso crítico, a respeito do qual eles pudessem tecer comentários a respeito, um tema que eles considerassem importante, no qual eles tivessem envolvimento direto. Também, reuni-los em grupos, deixá-los sentar juntos com os colegas com os quais mais gostam de conversar, permitir que se comuniquem uns com os outros são ótimas maneiras de motivá-los durante as aulas. Evidentemente, é muito mais trabalhoso mantê-los concentrados na tarefa se estiverem juntos, porém, sentados em filas, de modo individual, o próprio tema perde o seu caráter social, o que dificulta a participação de todos, atrapalha o acompanhamento da produção, pois só terão participação ativa os alunos mais desinibidos, os que pensam dominar mais o conteúdo. Isso cria um processo de exclusão em sala de aula, bem como dificulta a percepção, por parte do professor, do fluxo cognitivo dos alunos, minimiza a compreensão do conhecimento que os alunos já possuem e o conhecimento que deverão adquirir, pois ao invés de cinco grupos concentrados numa mesma tarefa tem-se, por exemplo, vinte e cinco alunos isolados nesta realização. Atua, ainda, como fator motivacional deixá-los expor o que produziram, permitir que os colegas ouçam o que dizem, não cerceá-los na tarefa deixando apenas um lugar comum onde todos devam chegar, mas, ao contrário, permitir que exponham seu conhecimento real; enfim, fazê-los perceber que sua produção e suas opiniões são importantes.

Outro traço nítido durante as aulas foi a **promoção da interação**. A grande maioria dos alunos se interagiu, falou, opinou. Todos tiveram liberdade para estudar o conteúdo, para falar com o professor e com os colegas, para se sentarem com os colegas mais próximos e foram livres para expor, à frente da turma ou mesmo sentados junto aos grupos, a resposta ao problema que teriam que resolver. Quanto à **promoção da**

---

18. A matriz norteadora das observações e as questões de observação já adaptadas ao objeto desta pesquisa estão escritos integralmente no Anexo L.

**participação**, chamo a atenção para dois fatos já descritos que ocorreram de forma diferente de uma aula para a outra. Refiro-me aos dois grupos não terem participado na primeira exposição das respostas à questão-problema e não terem sido punidos ou criticados por isso e, ao contrário, na segunda exposição das respostas, terem sido chamados novamente a divulgar a resposta a que chegaram, permitindo que deixassem a insegurança e/ou a timidez para interagirem, para participarem. Vale notar que um dos líderes expôs muito bem a resposta alcançada pelo seu grupo, mesmo sendo tímido o bastante para não ir até à frente da turma para fazê-lo e que o outro líder, que também não havia apresentado, de modo diferente, preferiu ir até à frente da turma para demonstrar o que responderam. Isso me faz acreditar que a aceitação, o incentivo, o tratamento cuidadoso e constante de todos os alunos como iguais, mas os deixando ser diferentes, fazem com que haja uma motivação para interagir, participar, enfim, aprender.

Outros traços importantíssimos evidenciados nas aulas foram a **atuação do professor com a ZDP** dos alunos. Isso se deu na sua constante interação com os grupos, apontando a eles os caminhos de realização da tarefa, identificando as dificuldades de cada grupo em particular, estabelecendo passos gradativos para a realização da tarefa, observando até que ponto poderiam ir sem a pesquisa no livro e de que ponto em diante deveriam ser auxiliados pela teoria trazida no livro. Nessa atuação, o professor permitiu a permanência dos alunos no caminho da aprendizagem.

No que concerne às questões de observação, a aula foi propícia à **formação das concepções**, pois permitiu que os alunos trouxessem o que sabiam, que dialogassem com os colegas nos grupos como confirmação desse conhecimento que traziam, que chamassem pelo professor para serem orientados a respeito e, ainda, com o aumento da complexidade, permitiu que tivessem contato com a teoria para formularem uma resposta com base teórico-científica. Esse tipo de atuação do professor com a ZDP dos alunos faz com que os alunos percorram o caminho do abstrato para o concreto, na medida em que, de modo gradativo em termos de complexidade, eles realizam abstrações a respeito do conteúdo, assim se apropriando do princípio geral desse conteúdo.

A participação do texto na aula teve um caráter objetual-prático-modelador, haja vista o fato de ele ter sido entregue aos alunos, de ter sido lido sem prescrições determinadoras de seu conteúdo a ser estudado, de ter sido a base para as abstrações dos estudantes na busca pelo princípio geral de produção da dissertação, isto é, na apropriação do modelo de cognição histórico-culturalmente desenvolvido pelos produtores de textos dissertativos.



A forma de atuação proximal do professor junto aos grupos fez com que ele tivesse uma informação mais real de quais são as dificuldades dos alunos frente à aquisição/produção do texto dissertativo, bem como permitiu encontrar maneiras mais eficazes de auxílio na tarefa. Um bom exemplo disso foram as várias contribuições do professor que não resolveram para os alunos a questão-problema, mas esclareceram como buscar pela resposta, onde deveriam buscar, bem como definiram o que os alunos estavam buscando, o que representa uma enorme ajuda qualitativa, já que os alunos são ainda imaturos quanto ao conteúdo estudado.

A terceira etapa do experimento teve sua realização dois dias depois da realização das duas etapas anteriores. Isso se deu em razão do horário de aulas do professor: duas aulas na segunda-feira, duas aulas na quinta-feira e uma aula na sexta-feira.

O professor iniciou esta etapa pedindo que formassem grupos novamente. Neste dia, alguns alunos faltaram à aula, mas os grupos obedeceram ao mesmo critério criado pelos próprios estudantes; isto é, o grau de afinidade, de amizade. Após os grupos formados, o professor pediu que abrissem o caderno na matéria de Português, mais especificamente no conteúdo da última aula, e que pegassem o texto que estava sendo estudado, para prosseguirem com a atividade. Mais uma vez os estudantes demonstraram-se interessados e bem comportados. Todavia, a sala de aula mais próxima estava muito barulhenta. A turma estava sem professor, os alunos gritavam, arrastavam carteiras, assobiavam e, como a parede é feita de placas de cimento, por isso muito fina, o som que era produzido lá atrapalhava qualquer aula próxima. Mesmo com o barulho, o professor deu seqüência às aulas.

Com o texto em suas mãos, os alunos ouviram o professor pedir para alterarem a ordem dos parágrafos estabelecidos, de acordo com a ordem determinada por ele. Sendo assim, o professor escreveu no quadro a nova ordem dos parágrafos. Nessa nova ordem, o terceiro parágrafo do texto original passou a ser o primeiro; o primeiro passou a ser o segundo; o segundo tornou-se o quinto; o quarto ficou em terceiro e, o quinto tornou-se o quarto. Os alunos anotaram tudo atentamente.

O objetivo específico a ser alcançado nesta etapa era o de os alunos conseguirem **“desvendar a relação entre a estruturação do texto e a lógica temática do raciocínio”**. Para tanto, o professor escreveu no quadro a questão-problema, a qual questionava **“que alterações ocorrem no plano do raciocínio, caso a estrutura do texto seja alterada?”**. Depois de escrever no quadro a questão-problema, o professor fez uma leitura juntamente

com a turma, seguindo a nova ordem proposta e, então, ao término da leitura, os deixou agirem sozinhos para a realização da tarefa.

Os grupos pareciam ter gostado da idéia, estavam bastante participativos, iniciaram, inclusive, um certo barulho. O professor chamou a atenção dos mais eufóricos e disse que para atrapalhar bastava só o barulho da sala ao lado. De vez em quando algum aluno da turma que estava sem professor vinha até a turma pesquisada e chamava por um aluno, o que fazia o professor deixar de atender aos grupos para pedir que não viessem atrapalhar a aula, por fim, o professor pediu a um desses alunos intromissores que avisasse aos alunos da turma que estava sem aula para não atrapalharem, pois os alunos da turma pesquisada estavam fazendo prova. A coordenação nada fez a respeito das intromissões.

O barulho fora da sala continuou, mas os alunos sujeitos desta pesquisa demonstraram obediência ao professor e ficaram em silêncio. Alguns começavam outra conversa e o professor logo chamava de volta à tarefa. Um dos grupos chamou o professor e perguntou se poderiam escrever as mudanças ocorridas devido à nova estrutura. O professor respondeu que isso seria muito bom. Ouvindo isso, os outros grupos também adotaram essa medida. Com aproximadamente vinte e cinco minutos todos os grupos terminaram as análises.

Desse modo, o professor pediu que os líderes comesçassem as apresentações. Sendo assim, um líder veio até a frente da turma e disse que o grupo dele encontrou algumas mudanças, afirmando que no texto original o tema era a preservação do planeta e que no texto alterado o tema passou a ser o crescimento industrial. Segundo ele, o texto ficou estranho, pois um parágrafo falava de uma coisa e depois o outro falava de outra coisa. Para o grupo, o parágrafo que era o primeiro depois que foi mudado de lugar ficou perdido no texto, e se fosse retirado, nem faria falta. O líder disse que o texto ficou difícil de ser lido e de ser entendido. O professor questionou se havia algo mais a ser dito e o líder disse que não, disse que tinha acabado. Os colegas da turma aplaudiram e o líder voltou ao seu grupo.

Outro líder veio à frente e disse que o grupo achou que as idéias ficaram desencaixadas com a nova estrutura e que assim ficava difícil para o leitor refletir, pois acharia o texto sem lógica. O líder afirmou que se ele não soubesse que o texto tinha sido mudado de ordem, ele não entenderia quase nada. Para ele, alguns parágrafos falavam de uma coisa, mas o outro escrito depois não tratava de continuar a idéia que passou. Segundo ele, principalmente os começos dos parágrafos ficaram sem lógica. O professor perguntou se havia mais alguma coisa a dizer e ele disse que era só. Os colegas aplaudiram e o líder

foi se sentar. Nesse momento, soou o sinal de fim da aula, mas a aula que começava também era de Língua Portuguesa. Então, a realização do experimento continuou normalmente.

Outro líder posicionou-se na frente da turma e disse que para o grupo dele a alteração mexeu na ordem da clareza, o texto ficou confuso, sem ordem. Segundo ele, o texto não tinha nem começo nem fim. Para ele, o texto pode ser entendido, mas ficou muito ruim, parecendo que quem fez não sabia escrever. O professor questionou se havia mais alguma coisa para dizer. O líder respondeu que não e a turma aplaudiu. O líder voltou ao seu grupo.

O último líder veio à frente da turma e disse que, para o grupo dele, o texto não teve uma idéia lógica de começo, parece que tinha sido escrito algo antes, por causa da primeira frase. Para ele, se mudou a ordem, os argumentos tinham que mudar também, mas os argumentos ficaram sem continuação. Disse que quem lê o texto não consegue entender qual é a idéia principal. O professor procurou se ele queria dizer mais alguma coisa e ele disse que não. Os colegas aplaudiram e ele voltou ao grupo. Sem demora, o professor tomou a direção da aula e disse que passariam, naquele momento, a outra etapa da atividade.

A quarta etapa da atividade teve seu início com o pedido do professor para que os alunos voltassem o texto para a sua estruturação original. Após isso, disse aos alunos que estudariam o conteúdo teórico daquilo que haviam acabado de constatar ao analisarem o texto em sua forma original alterada, explicou aos alunos que tratava-se de uma questão de coesão e coerência do texto. Nesse sentido, em razão do livro didático não trazer esse conteúdo, entregou a cada grupo duas folhas fotocopiadas que tinham como conteúdo a coesão e a coerência textuais. Então, leu, juntamente com os alunos, as explicações teóricas contidas nas folhas e fez referências às apresentações feitas por eles sobre o texto alterado, assim como demonstrou no texto em sua formação original os critério de coesão e coerência, bem como demonstrou alguns exemplos desse conteúdo contidos nas folhas que haviam sido entregues. A exposição não foi muito longa.

Os alunos permaneceram com bom comportamento. Também, a turma ao lado que estava na aula passada sem professor, nesse momento, estava em aula, por isso, silenciosa. Terminada a exposição, o professor foi até a mesa e pegou seu horário de aulas. Depois de lê-lo, foi até a porta da sala e pediu que uma senhora que trabalhava na limpeza escolar chamasse para ele a coordenadora da escola. Enquanto isso, alguns alunos conversavam uns com os outros nos grupos, porém, de modo bastante comportado. O

professor disse aos alunos que tentaria conseguir a aula seguinte, de geografia, para dar continuidade. Os alunos pareceram ter gostado da idéia.

A coordenadora foi até a sala e o professor conversou com ela a respeito da idéia que teve. A coordenadora falou com a professora de geografia, a qual disse que estava tudo bem, disse que já havia fechado as notas do segundo bimestre. A coordenadora, então, de longe mesmo, sinalizou ao professor que poderia prosseguir com a turma. Enquanto tudo isso se passava, o professor já tinha dado seqüência à aula escrevendo no quadro a nova questão-problema a ser resolvida: **“que relação existe entre as partes do texto e a lógica do raciocínio?”**. Nesta etapa, o objetivo específico a ser alcançado era o de **“perceber o encadeamento das idéias no texto, em cada parte e no todo, de modo a apropriarem-se do procedimento estrutural e de sua relação com o raciocínio textual”**. O professor aconselhou que relessem todo o texto novamente. Os grupos fizeram a releitura de modo comportado e interessado.

Na seqüência da aula, um dos grupos chamou o professor e perguntou como era para escrever a resposta. O professor respondeu que era para ler com atenção nas ligações de uma frase para outra e de um parágrafo para outro, em todo o texto. Um outro grupo, mais adiantado, mostrou ao professor o que estava fazendo e perguntou se estava correto. O professor leu e respondeu que estava ficando muito bom. A partir desse momento, o professor passou a visitar todos os grupos, bem como todos começaram a chamar pelo auxílio dele. Esta etapa parece ter sido a mais complexa. O professor ia até os grupos e os relembavam de cada etapa passada, de cada tarefa respondida.

Alguns demonstravam-se impacientes por terem que esperar pela aprovação do professor. O professor veio até mim e, em voz baixa, disse que estava surpreso com tanta participação da turma, e foi sorrindo a um outro grupo que já havia escrito uma parte da resposta. Com aproximadamente trinta e cinco minutos de produção os grupos concluíram a preparação para a exposição à turma. Já se utilizava, nesse momento, o tempo da aula cedida pela professora de geografia. Então, o professor pediu que o primeiro líder fosse até a frente expor o que o grupo respondeu.

Assim, o líder de um dos grupos foi à frente da turma e disse que perceberam que o texto dissertativo tem três partes: a introdução, que apresenta o texto, o tema e os argumentos, fala como o texto vai ser; o desenvolvimento, que discute o tema e os argumentos, cada argumento em um parágrafo separado, só que ligado também ao restante das idéias, explicando tudo sobre ele, aumentando o que foi falado na introdução; e a conclusão, que finaliza, falando sobre tudo que foi feito de forma resumida, sem mudar de

opinião, para terminar o texto. O professor perguntou se ele queria dizer algo mais, ele disse que não, os colegas o aplaudiram.

Outro líder veio à frente da turma e disse que encontrou a mesma coisa que o grupo que havia acabado de apresentar. Segundo ele, os parágrafos ficam ligados entre eles e usou o exemplo das primeiras frases de cada parágrafo e as últimas de cada parágrafo. Para ele, o texto só tem lógica por causa da ligação entre os parágrafos e, por isso, não pode mudar a estrutura, por isso, quando foi mudado, o texto ficou errado. O professor questionou se havia mais alguma coisa a dizer. O líder disse que não, seus colegas o aplaudiram e ele voltou ao grupo.

Outro líder veio até a frente da turma e chamou atenção para o título do texto, que aparece na conclusão. Também, afirmou que o texto tinha todas as partes completas. Da mesma forma, disse que cada parte fica ligada com a outra para não mudar de opinião, exemplificando com a primeira frase do terceiro parágrafo e com as últimas frases de cada parágrafo. Para ele o texto foi muito bem feito. O professor questionou se ele queria dizer mais alguma coisa, ele afirmou que era somente aquilo e foi até o seu grupo. Os colegas aplaudiram o líder.

O último grupo a se apresentar disse que tudo tinha sido dito pelos outros grupos. O professor insistiu, o líder então veio à frente e reforçou as exposições dos outros grupos, dizendo ao fim que o texto era muito bom. Após dizer isso foi se sentar, seus colegas o aplaudiram. Sendo assim, o professor tomou a direção da aula e agradeceu a todos e parabenizou a cada grupo pelo que fizeram. Demonstrava-se claramente satisfeito com os alunos que, por sua vez, demonstravam ter gostado de fazer as tarefas e dos resultados. Fechou as colocações dos alunos, acentuando o objetivo a ser alcançado naquela etapa do experimento. Nesse momento, o sinal para o fim da aula soou, o professor disse para ninguém faltar à próxima aula, pois eles iriam fazer a última tarefa da atividade. Da mesma maneira, pediu para eles estudarem em casa, no livro didático sobre dissertação e revisarem no caderno cada etapa que foi feita. Agradeceu mais uma vez e os alunos foram dispensados.

Da maneira procedida com relação às duas primeiras aulas do experimento, pode-se tecer uma análise dessas três outras aulas do experimento acima descritas. Sendo assim, chamo a atenção para o caráter desenvolvimental que foi dado à seqüência das aulas. Esse processo gradativo de crescimento da complexidade na realização da atividade de aprendizagem reflete diretamente na cognição dos alunos, elevando-a também para níveis mais complexos de abstração e, conseqüentemente, de concretude acerca do objeto

estudado. Da mesma forma, a condução das aulas por parte do professor ganhou uma característica de mediação, de parceria, uma ajuda de alguém mais experiente na produção daquele tipo de atividade.

Nesse sentido, a promoção da autonomia dos alunos, a valorização da sociabilidade representada pela formação dos grupos, bem como a valorização das subjetividades mostrada na aceitação das diferentes contribuições trazidas fizeram dos alunos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem.

No tocante às questões de observação, vê-se claramente a formação do **conceito de dissertação** por parte dos estudantes. O texto como objeto material, sendo transformado por eles através das abstrações no processo de interiorização do conteúdo, e a teoria conciliada à prática dos próprios aprendizes permitem a compreensão dialética inerente à aquisição do conhecimento, pode fazer com que os alunos entendam a complexa relação entre teoria e prática, agora não mais como faces distintas e separadas do objeto, mas como uma interface. A atuação dos alunos como sujeitos também permite que o professor identifique as dificuldades que estão enfrentando na realização da tarefa, inclusive o ajuda a indicar com maior precisão o caminho que o estudante deverá trilhar para a obtenção da resposta, ao invés de deduzir qual é a dificuldade que o aluno está enfrentando, passa a induzir o próprio aluno a procurar pela resposta. Bom exemplo disso foram as inúmeras vezes em que o professor auxiliou os alunos a encontrarem o ponto de partida para a realização da tarefa, as várias vezes em que indicou a ida até a teoria e/ou ao conteúdo estudado anteriormente para que conseguissem solucionar uma dificuldade, ainda, as muitas vezes em que teve de ajudar os alunos a verbalizarem na forma escrita aquilo que estava em sua forma psíquica.

No mesmo plano analítico, vale trazer a identificação dos traços da relação professor-aluno. Um desses traços é a **motivação** dos alunos. Apesar de alguns terem faltado à aula, os presentes demonstraram-se motivados, haja vista a longa seqüência de aulas com o mesmo professor, estudando sobre o mesmo conteúdo e ainda serem eles mesmos os sujeitos da produção sem demonstrarem desânimo para realizarem as tarefas, revelando os traços da **promoção interação** e da **participação**. Durante todas as aulas houve a valorização da sociabilidade no trabalho com o conteúdo. Os alunos foram levados a interagir no interior dos grupos e na dimensão ampla da sala, entre todos os colegas, bem como foram conduzidos a participar da resolução das tarefas, por meio da atuação do professor com suas ZDPs, garantindo a concentração dos integrantes dos grupos na

produção, promovendo o contato com o conhecimento em níveis cada vez mais complexos, conciliando a teoria e a prática.

Por meio das discussões nos grupos e das apresentações feitas pelos líderes, percebe-se a apropriação desenvolvimental do **modelo de cognição usado na produção da dissertação**, assim como tem-se a interiorização paulatina do **procedimento estrutural geral da produção de textos em gênero dissertativo**. Vê-se que os alunos entenderam a importância de cada parte da dissertação e da relação entre elas. Também, pode-se perceber que eles perceberam as relações coesivas entre as frases e parágrafos, bem como a linearidade do raciocínio, como um promotor da coerência textual. Vale trazer ainda, a capacidade de percepção dos mesmos dos critérios de intencionalidade, informatividade e intertextualidade, ao ressaltarem a tese defendida no texto, ao denunciarem a importância do tema trazido nele, ao elogiarem a forma como as idéias foram expostas para favorecer o entendimento do leitor.

A quinta etapa teve início no dia seguinte ao que se realizaram a terceira e quarta etapas. Surpreendentemente, o professor havia comunicado com a coordenação e com outros professores que teriam aulas naquela turma que precisaria de mais aulas para trabalhar a produção/realização do texto do experimento. Tanto a coordenação quanto os colegas foram prestativos e parceiros, isso se deu, provavelmente, em razão dos professores já terem fechado as notas do segundo bimestre, bem como por causa da boa relação entre os funcionários da escola, acostumados a favorecer uns aos outros. Então, em um dia em que teria somente uma aula, o professor poderia utilizar quantas aulas fosse preciso. Essa atitude ajudou a produção do texto. O longo tempo para a produção é um importante aliado para o escritor, sobretudo se ele ainda for inexperiente nessa atividade.

Dessa forma, logo no início da segunda aula, o professor foi até a turma e explicou a mudança no horário para aquele dia. Após isso, o professor posicionou-se diante da turma e pediu que se sentassem em fila, de modo individual para produzirem um texto em gênero dissertativo. Alguns alunos reclamaram um pouco, queriam fazer em grupo. Lamentavelmente, nesta data alguns alunos faltaram à aula, pois todos os professores já haviam aplicado as avaliações do segundo bimestre. Contudo, os que foram à aula estavam dispostos a fazer o texto, alguns fizeram questão de dizer que estudaram no livro para fazer a atividade.

Nesse sentido, os alunos, de modo silencioso, começaram a produção. O professor orientou que fizessem a lápis. Também chamou a atenção para planejarem o texto no rascunho, seguindo o modelo estudado durante todas as etapas passadas do experimento. O

tema a ser produzido é o mesmo tema que despertou os alunos para a produção do texto anterior ao experimento. Assim, o professor explicou que iria fazer a análise dos dois textos: o que foi feito anteriormente ao experimento e o que foi feito como resultado das aulas posteriores ao mesmo. À medida que os alunos iniciaram o planejamento e foram produzindo o rascunho do texto, o professor passava nas carteiras, observando a produção dos alunos, corrigindo inclusive inadequações gramaticais. Alguns chamavam pelo professor para serem ajudados e/ou para que ele desse o *veredicto* de que poderiam continuar ou de que deveriam voltar e pensar melhor como fazer o texto.

Primeiro, o professor orientava a facção da introdução, na escolha do início do texto, na escolha dos argumentos, na correção gramatical-vocabular dos mesmos, depois do desenvolvimento, seguindo o mesmo critério de auxílio, por fim, a orientação da conclusão, chamando a atenção para a coerência das idéias, fazendo os alunos pensarem se o que escreveram estava organizado, se as idéias estavam corretas etc. Alguns alunos conseguiram produzir um rascunho completo com uma aula e meia de duração, outros utilizaram duas aulas. Praticamente todos demoraram uma aula inteira para passar a limpo o texto que produziram. Desta feita, após três aulas alguns começaram a entregar o texto concluído. Logo após, todos entregaram. Com isso, o professor agradeceu à turma, explicou que faria a correção/análise dos textos. Parabenizou aos alunos por estarem presentes.

A sexta e última etapa do experimento aconteceu nas duas primeiras aulas do dia letivo seguinte à etapa anteriormente descrita. Nesta etapa, o professor iniciou a aula entregando aos alunos os textos que haviam produzido nas aulas anteriores, porém, com as devidas correções a serem observadas pelos respectivos autores. Desse modo, pediu que atentassem para cada correção gramatical presente no texto e para cada correção ortográfica. Depois disso, pediu que passassem o texto a limpo obedecendo a cada correção.

Os alunos iniciaram a tarefa e o professor os atendia em suas carteiras, observando com os alunos, principalmente o plano de organização das idéias, haja vista o fato de já ter corrigido os aspectos gramático-estruturais do texto. Nesse sentido, os alunos foram pedindo pelo auxílio do professor quando não entendiam as correções, bem como o professor observava como estava o andamento da refacção textual pelos alunos. Assim, os alunos passaram a limpo seus respectivos textos, os quais o professor recolheu e explicou que seriam anexados a esta pesquisa.



Após terem entregado os textos, o professor agradeceu a colaboração de todos os presentes, elogiou a dedicação dos mesmos, pois já não havia mais nenhum aluno na escola naquele momento. Informou aos alunos que saberiam dos resultados do texto feito por eles somente depois das férias, pois já não haveria mais aulas no semestre, apenas se entregaria notas e se faria a recuperação dos alunos que não atingiram a média exigida. Nesse sentido, desejou boas férias a todos, pediu que aplaudissem o trabalho que fizeram e parabenizou a todos mais uma vez. Por fim, o professor convidou-me até a frente da turma, me agradeceu, falou aos alunos sobre o meu papel no planejamento das aulas e na preparação para a aplicação do experimento. Os alunos me aplaudiram, eu agradei à turma e agradei também ao professor. Enfim, desejei boas férias a todos, pois já não voltaria à escola naquele semestre. Dessa maneira, teve fim o experimento.

Depois dessa descrição, passo à análise dessas últimas aulas do experimento, correspondentes à produção e revisão/avaliação do texto e sua refacção. De similar modo, desenvolvo uma análise geral do experimento.

Como foi possível observar por meio da descrição do experimento, em todas as aulas os alunos atuaram em grupo, discutindo com os colegas o conteúdo, atestando entre eles se o que sabiam era consensual entre todos, dialogando na busca pela resolução das tarefas. Todavia, viu-se que nas últimas aulas, referentes à produção do texto, os alunos atuaram individualmente, cada um como responsável pela própria produção. Isso se procedeu com base nas teorias Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental que subjazem esta pesquisa.

Como já foi desenvolvido no Capítulo 2 deste trabalho, correspondente ao referencial teórico, essas teorias entendem que a formação do ser humano se dá na relação do que é externo a ele para o interno dele, isto é, do social para o individual, do inter-psicológico para o intra-psicológico, do objetivo para o subjetivo, da inter-relação para a intra-relação. Em outras palavras, o desenvolvimento se dá na relação do homem com a sociedade, sendo que primeiro tem-se o conhecimento histórico-culturalmente produzido, com o qual o homem tem contato, o qual ele interioriza e do qual se apropria, tornando-o algo subjetivado, ou seja, um conhecimento que antes era social e que depois torna-se individual, com características tanto do social quanto do sujeito que transforma esse conhecimento.

No caso deste estudo, tem-se o conhecimento de todos a respeito do gênero dissertativo, que é compartilhado entre os alunos, discutido, testado no interior dos grupos formados e também na turma como um todo nos momentos das apresentações. Então, por

meio da atividade de aprendizagem, mediada semioticamente, os alunos vão paulatinamente interiorizando o conhecimento socializado na turma, formando o conceito teórico da dissertação, internalizando o procedimento geral estrutural da produção do texto, se apropriando do modelo de cognição histórico-culturalmente constituído necessário para a produção do texto dissertativo.

Outro fator importantíssimo para ser analisado são as atuações do professor e dos alunos frente ao processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo de atuação do professor e dos alunos, também, se deu com baseado nas teorias Histórico-Cultural e do Ensino Desenvolvimental, que defendem a visão da dialética marxista em que o processo de aquisição do conhecimento sobre o objeto deve se dar na ascensão do abstrato para o concreto, isto é, parte-se do objeto de estudo dado para vários e gradativos níveis de abstração a seu respeito, até que se chegue a um nível de concretude mental de conhecimento acerca desse objeto.

Nesse entendimento, Vygotsky formulou o estudo denominado Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, o professor parte do trabalho com o conhecimento real do aluno a respeito do conteúdo e permite que o aluno tenha uma atuação ativa no processo de aquisição desse conteúdo e, assim, vai mediando essa atuação do aluno, no sentido de reconhecer as dificuldades enfrentadas por ele e indicar o caminho para a superação das mesmas, mantendo-o no curso da aprendizagem, garantindo que ele gradativamente internalize o conteúdo até que chegue a um nível potencial desejado. Essa distância entre o conhecimento real e o potencial do aluno é tratada por Vygotsky como Zona de Desenvolvimento Proximal, na qual o professor deve atuar como mediador entre o aluno e o conhecimento, sistematizando o conhecimento, planejando o conteúdo, trabalhando didaticamente o processo de aprendizagem a ser trilhado pelo aluno na distância entre o conhecimento que já possui e o conhecimento que chegará a possuir.

Com a mesma forma de entender, Davydov formulou o Ensino Desenvolvimental que, grosso modo, propõe que o processo de ensino-aprendizagem se dê de forma que o conhecimento seja trabalhado com gradações qualitativas de complexidade, promovendo gradações cognitivas, garantindo o desenvolvimento do aluno. Nesse processo, professor e aluno são ativos, o professor sistematiza didaticamente o conteúdo e medeia a relação do aluno com esse conteúdo, no caminho do abstrato para o concreto, necessário a ser trilhado pelo aluno no processo de apropriação do conteúdo. Com esse procedimento, o aluno é capaz de ir tomando consciência do processo de produção do texto dissertativo, ele mesmo vai formando o conceito de gênero dissertativo, com isso, tornando-se sujeito na aquisição

e, posteriormente, na produção do texto, porque o possui como algo concreto. Assim, o estudante tem seu desenvolvimento cognitivo. Em outras palavras, dessa forma dá-se o desenvolvimento humano.

Outro fator a ser destacado nesta análise é a forma com que se deu a relação sujeito-objeto. Com base nos mesmos referências teórico-epistemológicos, deu-se a forma de contato com o texto como objeto de estudos. Como se viu anteriormente, o texto foi trabalhado primeiro na sua forma objetual-prática. Desse contato objetual o aluno parte para o processo de apropriação da produção do texto.

Na atividade de aprendizagem, abstraindo essa forma objetual, com a mediação do professor, o aluno vai tendo formado em si o pensamento teórico a respeito da dissertação. Essa atividade de aprendizagem permite que o aluno adquira o conhecimento dialético sobre a produção do texto, ou seja, entra em contato com as faces externa e interna dessa atividade, que correspondem ao conhecimento teórico-científico de produção do texto em gênero dissertativo.

O conteúdo teórico visto pelos alunos como forma de estabelecer uma relação com o texto material estudado tem origem na Lingüística Textual, outra base teórica que suporta esta pesquisa. Aquilo que diferencia um amontoado de palavras de um texto, a preocupação estrutural e a lógica cognitiva, o texto originado no processo interativo, a intertextualidade entre o texto produzido antes do experimento e o texto produzido depois do experimento, a intertextualidade entre o texto estudado no experimento e o texto produzido depois, a intencionalidade na produção do texto, a preocupação com a oralidade dos alunos, todos esses pontos têm referência teórica na Lingüística Textual.

Do mesmo modo, toda a preparação teórica feita junto ao professor, no sentido de permiti-lo cumprir as etapas do experimento de um modo consciente, a relação teoria e prática exercida por ele no desenvolvimento das aulas, os passos que seguiu em cada etapa e após cada uma delas no decorrer do experimento, o modo de trazer os conteúdos para as aulas têm origem em todo o referencial teórico que subjaz este trabalho.

Por fim, destaco a ótima relação existente entre o professor e os alunos sujeitos desta pesquisa, a experiência do professor, sua postura humilde, respeitadora e atenciosa frente aos alunos, sua prontidão em atuar no desenvolvimento do experimento, sua generosidade em permitir que suas aulas se tornassem um dos pontos centrais deste estudo e sua disposição em apreender um método diferente de atuação no processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, todo o conhecimento acumulado dos alunos durante seus anos de estudo, o comportamento interessado e atencioso, o compromisso com a assiduidade às

aulas, o respeito ao professor e a mim como pesquisador e o empenho em aprender como produzir um texto dissertativo foram fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Maiores esclarecimentos podem ainda ser colhidos numa comparação entre o texto produzido anteriormente ao experimento, constante no subitem Análise Documental que compõe esta pesquisa, e o texto produzido após o citado experimento, pois será possível perceber que mudanças ocorreram na capacidade de produção de textos dissertativos por parte dos alunos, bem como em seu desenvolvimento cognitivo. Por essa razão, passo agora à análise da produção textual dos alunos posterior ao experimento.

### **3.4.2. A aprendizagem do objeto texto dissertativo como resultado do ensino desenvolvimental**

Como já foi referenciado neste trabalho no Capítulo Introdutório e posteriormente descrito e analisado no item referente ao experimento didático, o componente principal desta pesquisa consiste no Experimento Didático-Formativo desenvolvido junto ao professor e aos alunos, que tem como etapa final uma produção textual em gênero dissertativo produzida pelos alunos sujeitos desta pesquisa<sup>19</sup>. O referido texto foi produzido sobre o mesmo tema do texto feito anteriormente ao experimento e teve como base todas as seis etapas que compõem o experimento, já descritas no início deste capítulo. Desse modo, após as aulas que correspondem às seis etapas do experimento, os alunos entregaram ao professor sujeito desta pesquisa um texto produzido em gênero dissertativo, como um instrumento diagnóstico dos resultados das aulas ministradas na proposta do Ensino Desenvolvimental. Desta feita, os dez alunos que tiveram suas redações eleitas anteriormente ao experimento também tiveram suas redações posteriores ao experimento analisadas, sob forma de se constatar o desenvolvimento dos mesmos.

Para tanto, assim como foram utilizadas algumas categorias para análise das dez redações que antecederam ao experimento, também, para essas próximas dez redações serão utilizadas as mesmas categorias, a saber, **a existência do conceito de dissertação, a formação do pensamento teórico, apropriação do modelo estrutural geral da dissertação e existência da coesão e da coerência.**

De modo geral, em todas as dez redações produzidas pelos alunos após o experimento, percebe-se que as seis etapas desenvolvimentais do experimento proporcionaram aos alunos a **formação do conceito acerca da dissertação.** Desde o

---

19. As cópias das redações realizadas posteriormente à realização do Experimento Didático-Formativo estão contidas no Anexo M.

contato com o texto em sua forma objetual-prática, passando pela interiorização de cada parte específica da produção da dissertação, tanto em seus aspectos teóricos quanto práticos, até a produção do texto em sua forma definitiva, os alunos puderam tomar consciência do que é um texto dissertativo. A formação do conceito se deu em razão dos alunos terem trilhado o caminho do abstrato para o concreto, indicado pelo professor, que sistematizou o conteúdo e mediou o processo de aquisição do mesmo por parte dos alunos. Sob forma de exemplificar essa constatação, trago o que escreveu o aluno “José de Alencar”: [...] **mas esse sistema pode ser descrito destas formas: primeira, subestimam a capacidade dos negros; segunda, dividem etnias e prolongam a desigualdade; terceira, em pleno século XXI os negros ainda estão aprisionados à discriminação.** Essa parte compõe a introdução do texto. Nela pode ser observada a exposição dos argumentos que posteriormente o autor desenvolve. Percebe-se que há a noção de que na dissertação é preciso organizar o raciocínio introdutório de modo a apresentar o que o texto irá discutir. Cabe ainda ressaltar a significativa diferença entre o texto que esse mesmo aluno produziu após o experimento e o anterior. Se antes foi apresentada uma dificuldade em expor o raciocínio de forma linear, agora se apresentam argumentos bem expressos e relacionados entre si, de acordo com o padrão textual dissertativo. Quem também apresentou uma acentuada diferença na exposição linear do raciocínio foi o aluno “Manoel Bandeira”, que também teve destaque na análise anterior ao experimento. Para demonstrar isso, destaco um dos parágrafos de desenvolvimento escrito por ele: **É impressionante como agrava o quadro da discriminação no Brasil. A discriminação está pior porque ela acontece escondida, como no caso das cotas, que está fazendo uma coisa e falando outra.** Se levadas em consideração a pouca maturidade e inexperiência do aluno, é possível dizer que há uma clara posição crítica e uma boa argumentação contrária às cotas.

O caminho do abstrato para o concreto trilhado pelos alunos promoveu a formação do conceito de dissertação. Na mesma proporção, o referido caminho permitiu que nos alunos houvesse a **formação do pensamento teórico** acerca do conteúdo. Para produzir o texto dissertativo os alunos tiveram que conhecer as partes externa e interna dessa atividade, isto é, tiveram que buscar no mundo objetivo conhecimentos a respeito do tema ao qual iriam discutir, bem como do gênero ao qual deveriam ser obedientes, e necessitaram interiorizar esses conhecimentos a respeito do tema de modo subjetivado, assim como tiveram que organizar o raciocínio sob determinada estrutura convencional. Depois de conhecer essas partes inerentes ao conteúdo, foi preciso relacionar essas partes para a realização da atividade. Sem a formação do pensamento teórico não se pode realizar

a atividade em sua forma integral. Para vislumbrar isso, trago uma parte do texto de outros alunos, “Olavo Bilac” e “Lya Luft,” que também tiveram destaque anterior ao experimento. O primeiro conclui seu texto da seguinte forma: **Depois do acima exposto, podemos concluir que a política de cotas é algo muito importante para os negros e para o Brasil, por que passa a tratar todo mundo igual, tanto negros quanto brancos.** A segunda introduziu seu texto desta forma: **No Brasil foi criado um sistema de cotas para negros nas universidades públicas. Existem duas importantes razões para apoiar esse sistema. A discriminação que o negro sofre é muito injusta e também, ninguém nunca fez nada para melhorar a vida dos negros. Por isso é importante.** Nos dois exemplos é possível perceber a estruturação segundo padrões histórico-culturalmente desenvolvidos de concluir e de introduzir um texto dissertativo, o que permite afirmar a formação do pensamento teórico.

Ao analisar os textos, outra categoria que pode ser ressaltada é **a apropriação do modelo estrutural geral da dissertação**. O contato direto com o conteúdo, o cumprimento das partes, a autonomia na resolução das tarefas e a mediação realizada pelo professor permitiram aos alunos a apropriação do modelo de cognição ativada histórico-culturalmente para se cumprir as etapas necessárias até a realização da atividade de produção de texto dissertativo. A apropriação do modelo permite aos alunos se aventurarem na produção de outros textos sobre outros temas quantas vezes eles quiserem e/ou necessitarem, bem como faz com que eles desenvolvam as suas capacidades de realização dessa tarefa, conseqüentemente, esses mesmos alunos desenvolvem a si mesmos, à medida que atingem cada vez mais a maturação cognitiva. Os exemplos acima expressos servem bem como demonstração dessa apropriação do modelo de estruturação geral, bem como todos os textos anexos, pois evidencia, em todos, a estruturação geral em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Ter formado o conceito de dissertação, possuir o pensamento teórico acerca desse conteúdo e ter apropriado o modelo histórico-cultural de produção de texto influenciam diretamente na existência da **coesão** e da **coerência** do texto. Assim, todas as dez redações apresentaram-se bastante consistentes em termos de ligação entre as palavras, frases, períodos e parágrafos do texto. As frases que aparecem no início, se repetem nos parágrafos de desenvolvimento com as mesmas palavras ou com outras aproximadas semanticamente, bem como aparecem na conclusão. Em todos os textos anexos tem-se uma diferença significativa na constituição da coesão e coerência textuais, não mais exigindo uma grande cooperação para um entendimento do texto, tampouco um esforço do

leitor para a identificação da tese. Isso pode ser visto na introdução do aluno “José de Alencar”: **As universidades do Brasil aderiram a um sistema de cotas para negros como uma forma de reparar erros cometidos no passado, mas esse sistema pode ser descrito destas formas: primeira, subestimam a capacidade dos negros; segunda, dividem etnias e prolongam a desigualdade; terceira, em pleno século XXI os negros ainda estão aprisionados à discriminação.** Devido a essa obediência estrutural e material do texto, também as idéias e o raciocínio se apresentam organizados, seguem uma lógica geral que perpassa por todo o texto. Evidentemente, todos os textos aqui analisados são os primeiros de seus respectivos autores sob a orientação da Teoria do Ensino Desenvolvimental, por isso, muitos são os aspectos da produção que serão, ainda mais desenvolvidos no decorrer da maturação dos alunos na produção/realização dessa atividade.

Sendo assim, ressaltam-se nas redações produzidas pelos alunos o cumprimento das características principais do texto dissertativo. Isso se deu, logicamente, em razão do bom desenvolvimento das categorias anteriormente expostas. Por possuírem o conceito de dissertação, por terem formado em si o pensamento teórico e se apropriado do modelo histórico-culturalmente desenvolvido da produção de textos em gênero dissertativo, os alunos conseguiram dar aos seus textos uma Introdução, composta pela apresentação do tema e dos argumentos; um Desenvolvimento que expande os argumentos e o tema expostos na introdução, bem como uma Conclusão que fecha a discussão do tema, mantendo a tese escolhida pelos alunos, no caso específico dos textos, apresentarem-se contrário ou em favor da política de cotas para negros nas universidades públicas.

Numa base comparativa entre as redações anteriores e as posteriores ao experimento didático, percebe-se que ocorreu um desenvolvimento qualitativo bastante significativo na cognição dos alunos correspondente à realização da atividade de produção de textos em gênero dissertativo. Vale mais uma vez salientar a imaturidade dos alunos nessa atividade e, ainda, sua imaturidade em termos de leitura de mundo, capacidade crítica e/ou até mesmo em leituras de outros textos que lhes serviam como base para a produção de seus textos. Ao se pensar nisso, cabe aqui valorizar também o trabalho do professor ao desenvolver o experimento, assim como a própria aplicação/realização do experimento nesse desenvolvimento qualitativo ocorrido em comparação com os textos anteriores.

Depois de terminadas as descrições e análises dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, passo ao desenvolvimento de outra parte indispensável para a concretização desta

investigação, a saber, o cruzamento das análises dos instrumentos de pesquisa e o retorno às perguntas de pesquisa, no sentido de buscar respondê-las em consonância com o que foi evidenciado nessas análises.

### **3.5. O Cruzamento das Análises e as Perguntas de Pesquisa**

Este subitem consiste no cruzamento das análises dos instrumentos de pesquisa, objetivando evidenciar os aspectos gerais desta pesquisa presentes de modo comum em todas elas e, ainda, na volta às perguntas de pesquisa que direcionaram este trabalho, intencionando respondê-las com base no cruzamento dessas análises dos instrumentos de pesquisa. Então, obedecendo à ordem de desenvolvimento dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, bem como à ordem das perguntas de pesquisa, tem-se na Observação das aulas que antecederam ao experimento, em relação à primeira pergunta de pesquisa, um ensino de produção textual de caráter prescritivo, normativo. Houve pouco contato material com o texto por parte dos alunos, como uma forma de experienciar o objeto em sua forma histórico-culturalmente desenvolvida.

O professor teve a preferência por iniciar com os aspectos gramaticais mais evidentes na construção do gênero estudado e só depois demonstrou qual a ligação daquele conteúdo gramatical com a produção do texto. Por essa razão, pôde ser percebida na relação professor-aluno a postura mais ativa por parte do professor e mais passiva por parte dos alunos, sobretudo nas explicitações de definições, dificultando aos alunos a busca pelo conceito.

No mesmo sentido, em resposta à segunda pergunta, tem-se que as dificuldades de aprendizagem dos alunos são trabalhadas pelo professor, mas de forma homogênea na turma, e principalmente as anunciadas por eles. Como resolução das atividades a serem realizadas pelos alunos, o professor as corrigia de forma imediata ao final de cada uma, bem como os alunos as respondiam aleatoriamente, sem que houvesse um maior esclarecimento das respostas afirmativas e das respostas negativas. Sendo assim, foi um tanto fragilizada a preocupação com a atividade de aprendizagem, em pontos fundamentais, tais como a motivação, ações, operações e condições para a realização da tarefa.

No tocante à terceira pergunta, viu-se na escola a falta de um despertar para o papel da leitura e da produção de textos nela como um todo, haja vista o fato de haver pouca promoção de situações de interação entre os alunos e o texto, de existir pouca busca



pela estruturação física da escola em favor de promover um ambiente propício à leitura e à produção escrita. Também, quase não se encontra presente na escola pesquisada uma cultura de valorização ao texto, limitando o uso deste a apenas algumas aulas.

Quanto à quarta pergunta, o espaço-tempo para a produção de textos na escola, deu-se somente na sala de aula, pois não há biblioteca e nem laboratório na escola, nem mesmo um espaço disponibilizado para esse fim, como existe em algumas escolas, uma espécie de “cantinho de leitura”, em que os alunos possam se envolver com livros, textos, vídeos etc. Desse modo, somente as salas de aula se despontam como o local para essa prática. Entretanto, mesmo nas aulas de Língua Portuguesa o texto e sua produção ainda não ganharam lugar de destaque.

No que concerne à quinta questão, o que pôde-se evidenciar é a concepção de produção de texto como um conteúdo do plano de aulas e/ou do currículo escolar, do qual se utiliza para aprovação às series seguintes. Em termos de concepção teoricamente determinada, a conceito de texto na escola se aproxima da compreensão de que ele é um apenas um instrumento didático, com o qual se trabalha nas aulas a leitura e a escrita, principalmente a gramática.

Quanto às Entrevistas feitas com os alunos e com o professor, tem-se em resposta à primeira pergunta de pesquisa uma certa contradição entre o que o professor respondeu e o que se percebeu nas observações das aulas anteriores ao experimento. Enquanto nas observações viu-se o texto mais como pretexto para o estudo gramatical e o professor em uma postura prescritiva, nas entrevistas o professor disse trabalhar passo-a-passo no ensino da produção, primeiro ensinando a introdução, depois o desenvolvimento e, por último, a conclusão. Da mesma forma, disse que aplica um texto como modelo, antes da produção, para que os alunos tenham um contato com o gênero, retratando incertezas sobre o método que melhor atende aos objetivos da Língua Portuguesa. No que diz respeito às Entrevistas dos alunos, todos confirmam o método normativo-prescritivo, dizendo que o professor escreve no quadro o que eles deveriam produzir, que ele lê junto com eles a teoria e vai explicando passo-a-passo o que é o conteúdo. As entrevistas dos alunos confirmam o método do professor identificado nas observações, isto é, um modelo mais tradicional de ensino, no qual o professor é o sujeito emissor e os alunos são os receptores.

Quanto à segunda pergunta de pesquisa, a entrevista do professor revela um método em que o professor pede para os alunos fazerem os exercícios, depois, ao perceber algum erro, pede para refazerem esses exercícios para a superação das dificuldades. O

professor diz também que, ao descobrir a dificuldade, ele explica individualmente e se for uma dificuldade comum à turma, explica para toda a turma.

Ao se analisar essa resposta do professor, revela-se que o aluno é quem busca por uma resposta ou que ele comete o erro e então o professor corrige, isto é, não há um acompanhamento sistemático para a identificação das dificuldades em seus diferentes níveis de desenvolvimento da tarefa, ao contrário, as respostas são prontas, exatas, normativas. Esse é o modelo que também se revela nas entrevistas dos alunos, ou seja, os alunos fazem os exercícios e/ou textos e o professor responde o que está correto ou o que está incorreto.

Os alunos afirmam que ele explica o conteúdo, vai lendo a teoria do livro didático e desvendando para os alunos o que é o conteúdo, que o professor escreve no quadro as respostas e explica as respostas. Mais uma vez, evidencia-se o modelo tradicional de atuação docente. No que concerne à terceira pergunta de pesquisa, extrai-se da opinião do professor que a escola é carente no trabalho com textos, até mesmo os professores não são muito ligados ao texto, e que pouco se ensina o gênero dissertativo na escola.

Quanto às entrevistas dos alunos, em todos os entrevistados ressalta-se a opinião de que a escola não valoriza o texto, de que os professores não trabalham textos em suas aulas e de que não há ações conjuntas na escola em favor da formação de uma cultura de valorização do texto. Com isso, percebe-se que a grande maioria dos professores tem como único recurso pedagógico o livro didático. Referente à quarta pergunta de pesquisa, a entrevista com o professor demonstrou que há um insuficiente espaço-tempo na escola como um todo para a produção escrita e/ou oral e para a leitura de textos e que, em sala de aula, apenas a Língua Portuguesa parece trabalhar com textos, tanto na leitura quanto na produção. Contudo, como já foi dito neste trabalho, não há uma sistematização do ensino do texto, um acompanhamento proximal para se desvendar as dificuldades dos alunos. As entrevistas dos alunos evidenciam a mesma realidade trazida pelo professor: não há um espaço-tempo na escola referente ao texto, à leitura e à produção textual.

Quanto à quinta pergunta de pesquisa, na entrevista com o professor revela-se uma concepção de texto dissertativo como ferramenta social, um tipo de texto em que o autor argumenta, discute, convence, defende um ponto de vista. Porém, ao trabalhar a produção, o professor responde que fragmenta as partes do todo para ensiná-las e depois de ensinar cada parte pede para os alunos produzirem o texto como um todo. Essa concepção de produção parcelada e prescritiva parece estar ligada ao cartesianismo, ao positivismo, isto é, não revela a complexidade do objeto texto dissertativo, tampouco sua existência

dialética, principalmente por não haver um acompanhamento sistemático da produção dos alunos por parte do professor.

Nas entrevistas dos alunos, revela-se que apenas um aluno tem uma concepção mais clara de dissertação, conseqüentemente de sua produção. Todos os outros, ou não sabiam o que era um texto dissertativo ou confundiam a dissertação com a descrição e com a narração, o que reflete na falta de concepção de produção do gênero dissertativo, também evidenciada nas produções “dissertativas” que antecederam ao experimento didático utilizado nesta pesquisa.

No que diz respeito à análise documental, em resposta à primeira pergunta de pesquisa, os documentos analisados, o PPP da escola e o Plano de Aulas do professor, não expressam a proposta de acordo com as bases desta pesquisa. Os textos “dissertativos” produzidos anteriormente ao experimento revelam o ensino prescritivo, já que o professor apenas pediu que produzissem o texto, com pouco acompanhamento aos alunos nessa produção, sem buscar uma sistematização do conteúdo de modo a tornar a aprendizagem mais efetiva, bem como as aulas observadas sobre a descrição, em que se sobressaíram os elementos gramaticais e não o texto como um todo.

No que se refere à segunda, terceira e quarta perguntas de pesquisa, o PPP cita as dificuldades dos alunos frente à disciplina Língua Portuguesa. Todavia, não revela como o professor deveria lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, quais as ações da escola para criar e desenvolver uma cultura de valorização do texto, também não discorre sobre o espaço-tempo da escola e das aulas que deveriam ser dedicados ao texto. O Plano de Aulas do professor apresenta como conteúdo o texto narrativo. Contudo, não há uma explicitação de como o professor lidaria com as dificuldades, não traz uma proposta de expansão do texto para o âmbito da escola, o que menos contribui para formar uma cultura de valorização do texto na escola.

De similar forma, não explicita quais e quantas seriam as aulas para a produção do texto, haja vista o plano conter o texto narrativo, as questões gramaticais e, ainda, o período romântico da literatura como conteúdo, porém, sem expor o cronograma e a forma de relacionar esses três conteúdos, sobretudo nas contradições entre a metodologia e os conteúdos a serem trabalhados.

Em resposta à quinta pergunta de pesquisa, do Plano de Aulas do professor pode-se extrair o texto como conteúdo escolar, a ser ministrado e a ser aprendido para ascensão às séries seguintes. Nas redações feitas pelos alunos antes do experimento, pode-se extrair a concepção de texto dos alunos como uma tarefa escolar que se faz para conseguir notas

para a aprovação na disciplina, refletindo o plano de aulas e as aulas do professor, principalmente por serem ainda imaturos com relação a esse conteúdo.

Após essas análises dos instrumentos na tentativa de responder às perguntas de pesquisa, pode-se responder com base em todas elas que o ensino de produção de textos na escola pesquisada, no primeiro ano do Ensino Médio, está organizado em conformidade com o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o principal detentor do saber e os alunos são apenas receptores, o que torna as aulas extremamente normativas, com a ministração dos conteúdos de uma forma prescritiva. De similar maneira, viu-se que o professor lida com as dificuldades dos alunos de um modo normativo-prescritivo, expondo as definições como prontas e acabadas, respondendo aos questionamentos dos alunos de forma imediata, acompanhando de forma distante o processo de produção das atividades realizadas pelos alunos, não sistematizando um caminho didático no qual o aluno caminhe para a formação do conceito teórico e para a apropriação do conhecimento, com isso, dificultando a percepção de quais são e em que momentos vêm à tona as dificuldades dos alunos.

No mesmo sentido, percebe-se que a escola não possui uma cultura de valorização da leitura e da produção de textos, haja vista o fato de não serem desenvolvidas ações em favor do trabalho desses conteúdos na escola, bem como por não haver uma disposição da escola para a criação de uma biblioteca, de um laboratório de informática, um espaço para a leitura em que os alunos possam ver o texto por outro prisma e não somente como uma atividade escolar, fechada em si mesma, apenas para fins de avaliação e aprovação. Do mesmo sentido, tem-se um quase inexistente espaço-tempo para a produção de textos na escola, pois apenas a sala de aula tem sido usada para esse fim e, segundo os próprios alunos, apenas as aulas de português, ainda com pouca frequência, têm o texto como objeto de destaque. Por fim, das análises desenvolvidas anteriormente a respeito dos instrumentos de pesquisa evidencia-se a concepção de texto dissertativo por parte do professor como o texto em que se defende uma opinião, discute-se um tema, persuade-se o leitor, expõe-se um ponto de vista, argumenta-se a respeito de idéias e que se apresenta como uma importante ferramenta social, já que discutir as questões sociais é indispensável para um indivíduo tornar-se sujeito na sociedade. Quanto aos alunos, a grande maioria ainda não tinha, antes do experimento, uma concepção formada sobre o texto dissertativo. Alguns confundiam a dissertação com outros gêneros, tais como a descrição e a narração, outros não tinham nem mesmo a clareza de tentar responder; falta de concepção evidenciada tanto nos textos feitos pelos alunos antes do experimento quanto nas entrevistas feitas com os

mesmos. Enfim, depois de toda essa análise, percebe-se a importância/validade de uma pesquisa a respeito do processo de ensino-aprendizagem do gênero dissertativo, sobretudo uma pesquisa que proponha caminho diferente para tentar solucionar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no referido processo. Por ser assim, é com esse propósito que situo a pesquisa que aqui desenvolvo.

Similarmente ao que foi desenvolvido em relação às perguntas de pesquisa, pode-se também fazer com relação ao problema desta pesquisa. Para tanto, serão trazidas à tona as análises do Experimento Didático-Formativo, bem como das redações produzidas pelos alunos após a realização do citado experimento.

A organização do ensino de acordo com a Teoria do Ensino Desenvolvimental promove, para o professor, a sistematização do conteúdo, criando um caminho didático no qual o professor vai proporcionando aos alunos o contato com diferentes e gradativos níveis de concretude do conteúdo, por meio de um espiral de abstração. Dessa forma, o professor medeia a relação dos alunos com o conteúdo e tem uma maior clareza das dificuldades enfrentadas por eles em cada um dos diferentes níveis e na passagem de um nível para outro. Assim, o professor atua com a Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, isto é, situa-se a partir do desenvolvimento real dos alunos, promovendo uma majoração cognitiva na relação com o conhecimento de modo proximal aos alunos, tencionando chegar a níveis superiores de desenvolvimento, objetivando alcançar o desenvolvimento potencial dos alunos. No tocante a este estudo, o professor pôde trazer gradativamente os problemas a serem resolvidos pelos alunos, os quais, na tentativa de facção da tarefa, evidenciaram suas dificuldades em cada etapa do experimento. De modo a indicar os caminhos para as ações e operações necessárias para minimizar essas dificuldades. Ao final de cada etapa, os estudantes expuseram seu avanço com relação ao conhecimento sobre o gênero dissertativo, o que permitiu ao professor identificar e planejar como proceder para a realização da etapa seguinte do experimento, visando o desenvolvimento dos estudantes. Em cada etapa do experimento em desenvolvimento e ao final de cada exposição dos líderes dos grupos, salientava-se a formação do conceito teórico-científico do texto dissertativo, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. Por razão da atuação ativa tanto dos alunos quanto do professor, os alunos foram internalizando o modelo estrutural geral de produção do texto dissertativo. Durante a realização do experimento viu-se claramente essa internalização, pois foram expostos ao objeto em sua forma socializada e, a partir dessa socialização do objeto, cada indivíduo pôde tomar para si o que constitui um texto em gênero dissertativo. Assim, subjetivando o

objeto, os alunos demonstraram entender o que faz de um texto uma dissertação. O caminho didático criado para o experimento propiciou aos alunos não somente o contato material para aquisição da forma convencional de uma dissertação, mas, também, permitiu que entrassem em contato com os aspectos teóricos concernentes à dissertação. Desta feita, os alunos demonstraram, em suas exposições/participações orais, estar compreendendo as relações existentes entre as palavras, as frases; revelaram entender a existência de um fio temático que perpassa do começo ao fim do texto, dando a ele uma determinada lógica do raciocínio, que, se alterada, o texto fica prejudicado em seu sentido. No que tange às redações produzidas após o experimento, considerando evidentemente a falta de maturidade dos alunos frente à atividade de produção dissertativa, os alunos demonstraram concretamente a apropriação do modelo geral de produção do texto dissertativo. Desde o planejamento, sendo orientados gradativamente pelo professor, os alunos puderam abstrair os vários aspectos que correspondem ao conhecimento sobre a dissertação. Com isso, conseguiram construir o texto primeiro em sua forma mental e, depois, rascunharam essa construção, como uma modelação material do texto, sendo auxiliados pelo professor, e somente depois de estar bem concreto o texto dissertativo em sua forma cognitiva, pensada, é que os alunos externaram seus textos em definitivo. Com isso, as formas externalizadas apresentaram-se completamente aceitáveis quanto às características do gênero. Todos os alunos produziram seus textos com Introdução, apresentando o tema e os argumentos, com Desenvolvimento, discutindo e expandindo os argumentos apresentados em favor do tema introduzido e com conclusão, fechando a discussão, se posicionando em concordância com todo o texto já introduzido e desenvolvido. Por ser assim, características importantes como a coesão entre as frases e entre os parágrafos e a coerência do raciocínio no decorrer de todo o texto fizeram-se presentes em todos os textos produzidos após o experimento. Vale ressaltar mais uma vez que os alunos estão ainda no primeiro ano e, por isso, têm pouca maturidade para aprofundarem nas discussões e desenvolvimento das idéias, ainda têm dificuldades com a formalidade da Língua Portuguesa na modalidade escrita, bem como vale salientar que essa foi a primeira experiência desses alunos e do professor com o caminho didático criado à luz da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o processo de ensino-aprendizagem da dissertação, o que permite deduzir que, se novas oportunidades de produção de textos dissertativos forem promovidas aos alunos, num futuro muito breve esses alunos se apresentarão autônomos na construção de textos em gênero dissertativo. Por ser assim, afirmo que os alunos apresentaram uma aprendizagem real e efetiva do texto dissertativo, apropriando-se do conhecimento dialético do texto em

seu modelo de construção. Os alunos tomaram conhecimento da relação entre o social e o individual inerente a esse conteúdo, apreenderam o conceito teórico-científico da dissertação e apropriaram-se do modelo geral de construção do texto em gênero dissertativo desenvolvido historicamente e, por isso, tornaram-se capazes de produzir um texto completamente aceitável em gênero dissertativo, refletindo o seu desenvolvimento cognitivo promovido pelo Experimento Didático-Formativo aplicado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental.

Após essas discussões desenvolvidas até aqui nesta pesquisa, creio ter podido responder de forma satisfatória aos objetivos desta investigação, bem como acredito ter chegado a uma resolução para o problema que impulsionou a realização da mesma. Desse modo, dou por concluídas as descrições e as análises relevantes a esta pesquisa, entendendo como finitos os propósitos traçados para seu desenvolvimento e sua realização. Por considerar assim, na seqüência desta dissertação exponho as limitações deste estudo, algumas sugestões para pesquisas futuras acerca do processo de ensino-aprendizagem de produção de textos e, por último, as considerações finais.

### **3.6. Limitações deste Estudo**

Esta pesquisa sofreu algumas restrições que fugiram ao meu alcance. Uma dessas restrições foi a falta de programação da escola em relação ao cronograma de atividades gerais da escola, tais como jogos inter-classe, festa junina etc. Essas atividades afetaram o desenvolvimento das aulas como um todo na escola. O fator tempo também representou uma das limitações deste estudo, haja vista a escola ter instituído duas semanas de prova, o que não favoreceu para a realização das entrevistas, para as observações das aulas, bem como a preparação do professor para a realização/aplicação do Experimento Didático-Formativo. Outra restrição sofrida por esta pesquisa diz respeito ao momento de aplicação do citado experimento, a saber, no final do mês de junho, por disponibilidade do professor que, assim como seus colegas, queria fechar as notas do segundo bimestre. Isso dificultou a frequência dos alunos, pois já haviam terminado as avaliações de todas as disciplinas, e, com isso, diminuiu o compromisso de terem que ir às aulas, pois, mesmo com insistência do professor, o argumento mais comumente utilizado para garantir a frequência era não perder o conteúdo das provas do final do bimestre. Então, tendo passado esses conteúdos, poucos foram os motivos para alguns dos alunos continuarem a frequentar as aulas. Foi preciso muito esforço para garantir a frequência de um mesmo grupo do início ao fim do

experimento. Por fim, a falta de estrutura da escola, que não conta com uma biblioteca, um laboratório de informática e/ou um outro espaço para a prática de leitura. Essa realidade da escola limita em larga escala as oportunidades de leitura dos alunos, conseqüentemente sua capacidade de produção textual, bem como o trabalho com esses conhecimentos tão complexos.

Apesar disso, foi possível obter os dados necessários à pesquisa, conseguiu-se aplicar todos os instrumentos, inclusive a realização do experimento, os quais, acredito, permitiram a concretização dos objetivos almejados por esta pesquisa.

### **3.7. Sugestões para Futuras Pesquisas**

Para dar continuidade aos estudos propostos por esta pesquisa, sugiro que outros estudos sejam realizados no intuito de aprofundar e enriquecer as discussões trazidas neste. Seria de muito proveito, por exemplo, uma investigação acerca da contribuição da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o ensino da produção de textos na primeira fase do Ensino Fundamental, fase da educação brasileira que mais precisa de mudanças qualitativas e efetivas. Desse prisma, a considerar que é a primeira fase do Ensino Fundamental a base da formação educacional do sujeito e que, por isso, atua de forma significativa no desenvolvimento do indivíduo, poderiam ser contempladas em pesquisas futuras os seguintes fatores:

- Que aprendizagem seria apresentada em um ensino do gênero descritivo organizado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental para alunos do 3º ano?
- Qual seria a contribuição da Teoria do Ensino Desenvolvimental para a aprendizagem do gênero narrativo aos alunos dos 2º e 3º anos?

### **3.8. Considerações Finais**

Depois de todas essas discussões e análises acerca do tema desta pesquisa, creio poder tecer as considerações finais para este trabalho. Desta feita, é salutar trazer todo o percurso trilhado neste trabalho até aqui. Por ser assim, já na introdução desta dissertação foram salientados alguns princípios e conceitos que compõem os pressupostos teóricos do presente trabalho. Também, constam na introdução a justificativa, os objetivos, a metodologia e a organização do trabalho. No capítulo 1 desenvolveu-se uma apresentação das concepções de linguagem mais presentes entre os estudos desta área e uma crítica ao



processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e, por fim, do gênero dissertativo. Na continuidade do texto, o capítulo 2 constitui-se no referencial teórico desta pesquisa, o qual é composto pela Teoria Histórico-Cultural, pela Teoria da Atividade, pela Teoria do Ensino Desenvolvimental e pela Linguística Textual, todas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da produção de textos dissertativos. Quanto ao capítulo 3, é composto pela teorização, descrição e análise dos instrumentos de pesquisa eleitos para o desenvolvimento da mesma, a saber, a Observação, as Entrevistas, a Análise Documental e o Experimento Didático-Formativo. Também no capítulo 3, encontram-se presentes o cruzamento das análises dos instrumentos de pesquisa e a volta às perguntas de pesquisa, no sentido de respondê-las. Ainda, fazem-se presentes no capítulo 3 uma explicitação das limitações da pesquisa, um levantamento de sugestões para possíveis pesquisas futuras e, por fim, as considerações finais que aqui desenvolvo. Toda essa constituição concorreu para alcançar de modo satisfatório os objetivos desta pesquisa e responder ao problema que impulsionou o desenvolvimento da mesma.

De modo conclusivo, tem-se o entendimento de que o diálogo entre a Linguística Textual, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria do Ensino Desenvolvimental é bastante frutífero para a sistematização do ensino visando a aprendizagem do texto dissertativo. A criação de um caminho didático a ser trilhado pelo professor e pelos alunos, demonstrou permitir, por parte dos alunos, a formação do conceito teórico-científico de dissertação, assim como favoreceu a apropriação do modelo estrutural geral de produção de textos em gênero dissertativo desenvolvido historicamente. Da mesma forma, por parte do professor, o caminho didático revelou permitir uma melhor percepção das dificuldades enfrentadas pelos alunos nas suas ações e operações na realização da atividade de aprendizagem da produção de textos dissertativos, bem como proporcionou um modo mais eficaz para o auxílio à superação dessas dificuldades. Desse modo, constatou-se que o ensino da produção de textos dissertativos organizado segundo a Teoria do Ensino Desenvolvimental promoveu um método importante para o ensino da produção de textos dissertativos, assim como propiciou uma aprendizagem efetiva do conteúdo por parte dos alunos. Então, para finalizar este trabalho destaco a posição de Libâneo (2004) ao afirmar que

a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. (LIBÂNEO, 2004, p. 5)

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. de.; HENRIQUES, A. *Língua portuguesa: noções básicas para cursos superiores*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- ANDRADE, M. M. de.; MEDEIROS, J. B. *Comunicação em língua portuguesa: para os cursos de jornalismo, propaganda e letras*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2004.
- BENTES, A. C. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínio e fronteiras*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- COLE, M. Cognitive development and formal schooling: the evidence from cross-cultural research. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and education*. New York: Cambridge University Press, 1990. p. 89-108.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental*. Tradução Raquel A. M. Freitas e José Carlos Libâneo. *Soviet Education*, New York, v. XXX, n. 8, 1988.
- \_\_\_\_\_. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Tradução Raquel A. M. Freitas e José Carlos Libâneo. Moscú: Progreso, 1988.
- \_\_\_\_\_. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, S.; HEDEGAARD, M. *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.
- \_\_\_\_\_. O que a real atividade de aprendizagem? In: HEDEGAARD, M.; LOMPSCHER, J. (Orgs.). Dinamarca: Aarhus University Press, 1999.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Oficina de texto*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FÁVERO, L. L. *Coessão e coerência textuais*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- FIORIN, J. L. (Org.) *Introdução à lingüística*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002, vol. 1.
- FREITAS, R. A. M. da M.; LIBÂNEO, J. C. Apontamentos sobre as relações entre teoria do conhecimento e teoria pedagógica. Texto usado na disciplina Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, pelo Programa de Pós-Graduação *stricto-sensu* da Universidade Católica de Goiás. Goiânia: UCG, 2006.

GARNIER, C.; BEDNAZ, N.; VLANOVSKAYA, I. Duas Diferentes Visões da Pesquisa em Didática. In: *Após Vygotsky e Piaget: perspectiva social e construtivista*. Escolas Russas e Ocidental. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GÓIS, M. C. R. de. A construção de conhecimentos e o conceito de ZPD. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Orgs.) *Linguagem, cultura e cognição*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.

HEDEGAARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199-227.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 7. ed. rev. Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LEONTIEV, A. N. *El problema de la actividad en la psicología*. Havana: Editorial, 1979.

LIBÂNEO, J. C. A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, V. M. (Org.) *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 23-52.

\_\_\_\_\_. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de V. Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 27, 2004. p. 5-24.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, J. *Lingua(gem) e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

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

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MATTOS E SILVA, R. V. *Contradições no ensino de português: a língua que se fala X a língua que se ensina*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

ROSA, E. Z.; ANDRIANI, A. G. P. Psicologia sócio-histórica: uma tentativa de sistematização epistemológica e metodológica. In: KAHHALE, E. E. P. (Org.). *A diversidade da psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 259-288.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotsky. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 71, 2000. p. 45-77.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30-79.

VALSINER, J & Van Der VEER. The encoding of distance: The concept of the “Zone of Proximal Development” and its interpretation. In: COCKING, R. & RENNINGER, K. A. (Orgs). *The Development and Meaning of psychological distance*. Hillsdale, NJ: Erlbau, 1991.

VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

Cópia do Roteiro de observação das aulas.

### MATRIZ PARA A IDENTIFICAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO

#### TRAÇOS A SEREM OBSERVADOS

| Acolhimento /<br>motivação | Promoção<br>da<br>interação | Promoção da<br>participação | Manutenção dos<br>alunos no<br>caminho da<br>aprendizagem | Aproveitamento<br>das experiências<br>socioculturais dos<br>alunos<br><br>Trabalho na ZDP |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|---|
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |

#### QUESTÕES DE OBSERVAÇÃO

1. HÁ A PRESENÇA DE UMA CONCEPÇÃO DE TEXTO?
2. COMO O TEXTO PRATICIPA DO COTIDIANO DAS AULAS?
3. QUAL É O MÉTODO DE ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO UTILIZADO?
4. COMO O PROFESSOR IDENTIFICA AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS?
5. COMO O PROFESSOR LIDA COM ESSAS DIFICULDADES?

## ANEXO B

Perguntas de entrevistas.

### Questões de Entrevista ao Professor

1. O QUE É PARA VOCÊ O TEXTO DISSERTATIVO?
2. NA SUA VISÃO, COMO A PRODUÇÃO DE TEXTO FAZ PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA?
3. FALE SOBRE O MODO COMO VOCÊ ENSINA A PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS?
4. NA SUA VISÃO, O QUE SERIA UM ALUNO BOM PRODUTOR DE TEXTOS DISSERTATIVOS?

Pontos-guia

- 4.1. Leitura (decodificação / compreensão / interpretação...)
  - 4.2. Gêneros textuais (descrição / narração / dissertação...)
  - 4.3. Gramática (morfologia / sintaxe...)
5. COMO VOCÊ LIDA COM AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS?

### Questões de Entrevista aos Alunos

- 1) VOCÊ JÁ ESTUDOU O QUE É UM TEXTO DISSERTATIVO?
- 2) O QUE VOCÊ ENTENDE QUE SEJA UM TEXTO DISSERTATIVO?
- 3) COMO TEM SIDO ENSINADA A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA SUA ESCOLA?
- 4) NA SUA VISÃO, COMO A PRODUÇÃO DE TEXTO FAZ PARTE DO COTIDIANO DESTA ESCOLA?
- 5) O PROFESSOR PERCEBE SUAS DIFICULDADES EM PRODUZIR UM TEXTO?
- 6) COMO ELE AGE QUANDO PERCEBE ESSAS DIFICULDADES?
- 7) COMO ACHA QUE DEVERIA SER O ENSINO PARA VOCÊ APRENDER A PRODUZIR BEM UM TEXTO DISSERTATIVO?

## ANEXO C

Transcrição da entrevista feita com o professor participante desta pesquisa.

DURAÇÃO: 13' 40"

CODINOME: *Guimarães Rosa*

1. *Pesquisador: Muito bem... Essa entrevista, professor, ela tem um cunho, assim, pra transcrição, então o senhor pode falar a vontade, com tranqüilidade. Nós sabemos que o caráter da oralidade ele tem toda uma peculiaridade, né, que é natural da fala ao invés da escrita. Então o senhor pode falar com tranqüilidade, o senhor tá falando como um amigo e como um pesquisador-amigo, com um pesquisador-amigo-professor, então pode ficar tranqüilo, né.*
2. *Guimarães Rosa: Tá bem!*
3. *Pesquisador: O que é para você o texto dissertativo? Quê que o senhor entende como texto dissertativo, como é que o senhor vê esse texto dissertativo?*
4. *Guimarães Rosa: É, o texto dissertativo ele, ele é um é um dos, dos, dos tipos de texto mais necessário socialmente falando. Porque dissertar significa discutir um ponto de vista, defender um ponto de vista; e a todo instante na sociedade precisamos estar é nos, nos colocando, defendendo nossas idéias, vendendo nossas idéias. E é assim que, é que gira a sociedade. E então, dissertar é discutir e por isso se faz muito necessário o texto dissertativo né. E você pergunta o que é pra mim um texto dissertativo; é exatamente uma ferramenta social de muito valor.*
5. *Pesquisador: Muito bom, muito bom. Concordo. É verdade. É, na sua visão, é como a produção de textos tem feito parte do cotidiano da sua escola, da escola onde o senhor trabalha. Como que a produção de textos tem feito parte desse cotidiano? Tem feito parte pelo menos, como... fala, fala ... como... Fala um pouco disso pra nós.*
6. *Guimarães Rosa: É, na verdade, é lamentável até dizer que numa escola pública pouco se pratica o ensinar a redação dissertativa. Mas eu tenho me esforçado nessa direção e as turmas é, nas quais ministro aulas, é, tenho procurado ensinar (interrompido pelo celular, mas não atende) Então, como estava dizendo, tenho procurado me esforçar reconhecendo a importância do texto (novamente o celular o interrompe).*
7. *Pesquisador: É normal, isso acontece. Igual o Faustão fala: -“Ô loco, meu!” Né?!*
8. *Guimarães Rosa: Então eu tenho procurado ensinar para meus alunos reconhecendo a necessidade né. E, mas na verdade não é uma prática rotinera das escolas públicas estaduais. Os professores são, é, não são bons dissertadores, não tiveram assim, formação, vamos dizer assim específica, e, talvez, uns por não saberem é, dissertar, fazer um texto dissertativo também se omitem em ensinar. E outros que já são dado a esta, a esta prática, é, se recusam a ensinar devido a falta de colaboração do aluno por não entender a importância desse texto na su..., na sua vida escolar.*
9. *Pesquisador: Certo. E no cotidiano dessa escola em particular, como é que o senhor tem visto no geral da escola, assim, é, como é que o texto tem feito parte desse cotidiano da escola? Senhor sente a necessidade de uma participação mais efetiva do texto do cotidiano da escola?*



10. *Guimarães Rosa: Claro, claro, claro! Essa escola é muito, assim, carente de, vamos dizer assim, de... bom dissertadores, e também eu acho que, que é necessário que, que haja um ensinamento desse tipo de texto nessa escola. Porque, visto que é um texto importante, eu tenho a impressão que, que a escola é... um bom, um bom, vamos dizer assim, é um bom meio pra se, é, desenvolver esse trabalho.*
11. *Pesquisador: É verdade. [...] E, vendo essa importância, assim, que o senhor acabou de ressaltar, falando como é que o senhor, né, que o senhor tem, dá essa importância ao texto, é... Como, fala um pouco pra mim o, sobre a maneira que o senhor, por ser um professor experiente, a maneira, o modo como o senhor ensina a produção de texto, de texto dissertativos pra esses meninos aí, de primeiro ano.*
12. *Guimarães Rosa: Ah tá! Como é uma série inicial, digo, para o Ensino Médio, então, eu, eu procuro é começar realmente, nas bases, nos alicerces né. Procurando, trago para eles textos do tipo, é, lemos esses textos e eles é, têm esse primeiro contato com o texto dissertativo. Depois falamos da estrutura do texto e as composições da estrutura, e, posteriormente falamos também de, da composição de cada parte do texto dissertativo: a introdução, desenvolvimento e conclusão. Mas, também sem omitir a prática. Peço, no início um texto, livre, pra que eles mostrem tudo o que sabem, pra depois fazermos a comparação desses, dessa produção e vermos o rendimento do aluno. Mas nada assim tão extraordinário, né. É, ensinamos, é, passo a passo, considerando que é a primeira série que eles estão entrando em contato com o texto dissertativo a nível de vestibular.*
13. *Pesquisador: Até a maturidade intelectual dos meninos né, tudo isso influi na hora de ensinar.*
14. *Guimarães Rosa: Exato.*
15. *Pesquisador: Ensinar na universidade é uma coisa, ensinar no primário é uma outra coisa né. Então, é verdade. Então, o senhor ensina fazendo passo a passo, trabalhando com o geral da estrutura, a questão né, de toda a*
16. *Guimarães Rosa: [Isso.*
17. *Pesquisador: [particularidade teórica. Muito bem.*
18. *Guimarães Rosa: Exato. Depois partimos para temas e, depois ah, um pouco de ortografia pra que não haja, não haja graves erros ortográficos na sintaxe, né.*
19. *Pesquisador: Muito bem, é... Na visão do senhor, já que o senhor ensina isso há um tempo, o que seria um bom produtor de texto dissertativo, um bom aluno produtor de texto dissertativo?*
20. *Guimarães Rosa: Eu penso que, cada aluno tem seu, sua maneira, seu estilo, sua maneira particular de abordar as coisas, os temas, né, a, de perceber a vida. Eu acredito que, por sua particularidade também ele terá maneiras diferentes de defender seus argumentos. Então, eu acho que, no meu ponto de vista, o, o, o bom, o aluno bom dissertador é aquele que tem uma produção que carrega suas características, mas que, que tenha argumentos vencedores, argumentos que possa realmente induzir o seu leitor à, ao objetivo proposto por ele mesmo. Que isso fique claro e notório na sua redação. Percebo e, e atribuo ao a, ao aluno bom, as características de bom realmente, quando o seu texto é bom.*
21. *Pesquisador: Ou seja, o texto vira uma espécie de reflexo daquilo que o aluno é*
22. *Guimarães Rosa: [que o aluno é*

23. *Pesquisador: na cabeça dele, na produção dele né. O texto então seria uma exposição do aluno em si.*
24. *Guimarães Rosa: Exato. O retrato do aluno, assim, bem metafóricamente, mas encaro assim.*
25. *Pesquisador: Em termos das competências mais gerais de um bom, de um bom aluno então, seriam assim, quais o senhor acha, assim, os pontos guias que o aluno teria como competências, ou como habilidades ou capacidades que ele deveria ter pra fazer uma boa dissertação?*
26. *Guimarães Rosa: Bom, ele teria que ter uma boa, uma boa cognição, uma boa percepção de mundo e, saber interiorizar isso, ter a competência de selecionar o que é útil e o que não é. Essa é uma competência. Outra competência que eu acho que o aluno bom dissertador, seria a facilidade de expressar através da escrita, porque muitas vezes o aluno disserta oralmente, mas na escrita ele tem dificuldade de encontrar a palavra certa por falta de riqueza vocabulária ou, não sei por que motivo mas, uma coisa é expressar-se oralmente outra, na escrita. E como estamos falando de texto escrito, então ele precisa ter essa competência, domínio do vocabulário e da sintaxe, da ordem das palavras pra poder //*
27. *Pesquisador: O modo de ordenar a escrita que é particular.*
28. *Guimarães Rosa: Isso, é particular.*
29. *Pesquisador: É, esses seriam os domínios então, uma percepção do mundo*
30. *Guimarães Rosa: [do mundo*
31. *Pesquisador: um domínio sintático*
32. *Guimarães Rosa: [sintático*
33. *Pesquisador: um domínio de vocabulário*
34. *Guimarães Rosa: [vocabulário*
35. *Pesquisador: essa capacidade de organizar a diferença entre o que é oral e o que é escrito*
36. *Guimarães Rosa: [e o que é escrito*
37. *Pesquisador: pra se expressar bem*
38. *Guimarães Rosa: [pra se expressar bem*
39. *Pesquisador: É uma modalidade diferente, né, é uma nova modalidade.*
40. *Guimarães Rosa: Exato.*
41. *Pesquisador: Muito bom! É, nós temos aqui uma outra questão que é: como no dia-a-dia das aulas, como o senhor tem lidado, como o senhor lida com as dificuldades de aprendizagem dos alunos em produção textual? Como é que o senhor lida com essas dificuldades dos alunos?*
42. *Guimarães Rosa: É, as dificuldades se apresentam diversificadas. Como não dá pra atender todas as dificuldades que os alunos apresentam, eu seleciono as, as mais graves, certamente*

*diversificadas também, e é, procuro conversar com esse aluno de forma particular pra torná-lo consciente dessa, desse problema textual que ele tem e, dou sugestões pra que ele resolva esse problema, pra facilitar a resolução desse problema. Segundo lugar, se eu percebi essa dificuldade é, numa produção exigida por mim, eu trabalho essa dificuldade uma refacção do texto pedido, né. Se a dificuldade textual seria na percepção de mundo, aquele primeira competência que falamos, então eu peço que ele leia um pouco mais, que ele exercite isso na observação do seu redor no cotidiano pra que ele possa exercitar e desenvolver essa capacidade de assimilar o meio em que ele vive. Porque senão ele não terá sua própria identidade, né. Ele tem que ter a sua identidade pra, pra então, identificar os outros, pra fazer a diferença. Então, se ele percebe bem o meio, então o quê que acontece, ele tá se identificando bem, tá bem postulado, sabe quem ele é, e então agora, a partir daí ele identifica o outro. E, com essa percepção que eu acho que é muito importante pra uma boa dissertação, né. Qualquer tema que vier, ele terá um ponto de vista a ser defendido.*

43. *Pesquisador: Huum! Então o senhor lida desse modo, o senhor vai percebendo as dificuldades, expõe no particular?*
44. *Guimarães Rosa: A princípio, sim, né. Depois, e depois levo à classe. Se essa, essa dificuldade for comum de todos os elementos da classe, todos os alunos, então eu tento resolver também na classe assim, de forma conjunta, com refacção de texto, com, com comentários a respeito, com outros textos que abordam esse tema ou essa, essa correção né, um outro autor, e assim por diante.*
45. *Pesquisador: Muito bem! Certo, professor. Então, é, nossa entrevista tinha cinco questões, né, eu quero só mesmo agradecer o senhor por essa colaboração, por o senhor ter nos permitido trabalhar lá com a turma, que, dizer que é bom poder trabalhar com o senhor, pessoa já conhecida e //*
46. *Guimarães Rosa: [obrigada!]*
47. *Pesquisador: de muito boa formação, fica bom de trabalhar até pelo, pelo modo como o senhor já trabalha com os alunos, o relacionamento, o modo de ser, a pessoa que o senhor é.*
48. *Guimarães Rosa: Muito obrigado!*
49. *Pesquisador: Tá certo?! Brigado ao senhor, nossa entrevista fica por aqui e, saiba o senhor que foi muito válido, muito frutífero para os fins, para os objetivos que essa pesquisa tem, que esse trabalho tem. Brigado!*
50. *Guimarães Rosa: Muito obrigado!*

## ANEXO D

Transcrição das entrevistas feitas com os alunos participantes desta pesquisa.

DURAÇÃO: 10'54"

CODINOME: *Cecília Meireles*

1. *Pesquisador: É, muito bem.*
2. *Cecília Meireles: (risos)*
3. *Pesquisador: Então, bom dia pra você.*
4. *Cecília Meireles: Bom dia!*
5. *Pesquisador: Você é a Cecília Meireles, certo?*
6. *Cecília Meireles: (responde articulando a cabeça de maneira afirmativa)*
7. *Pesquisador: Morena, parece índia.*
8. *Cecília Meireles: É, sou descendente de índia.*
9. *Pesquisador: Bonito demais, seus cabelos (?). Muito bem, Pesquisador, a entrevista que eu vou fazer com você tá ligada a essas questões que você já estudou na sua vida, não é... Você vai responder pra mim o que você souber, o que você conseguiu. Então, é assim, eu gostaria que você respondesse com tranquilidade, sem preocupação, ninguém tá aqui pra julgar o seu conhecimento, né. Então, despreocupe-se com quaisquer outras coisas, tá bom?! A primeira questão que eu queria perguntar pra você é saber, cê já estudou dissertação?*
10. *Cecília Meireles: Sim, já.*
11. *Pesquisador: Já estudou?*
12. *Cecília Meireles: Aham, eu acho que nesse momento nós estamos fazendo isso também.*
13. *Pesquisador: Tá, tá revendo isso agora, né?!*
14. *Cecília Meireles: Uhum.*
15. *Pesquisador: Você estudou aqui mesmo na escola?*
16. *Cecília Meireles: Foi nesse ano que eu vi, isso mesmo.*
17. *Pesquisador: Nesse ano mesmo.*
18. *Cecília Meireles: Foi, porque eu acho que assim, é, que, foi esse ano mesmo que eu vi.*
19. *Pesquisador: Muito bem. E você, o quê que você entende que seja uma dissertação? Quê que você entende que seja um texto dissertativo?*
20. *Cecília Meireles: Eu acho que é descrever algo, sei lá, descrever uma paisagem, descrever ah, assim, descrição.*

21. *Pesquisador: Fazer uma descrição você acha que é um texto dissertativo?*
22. *Cecília Meireles: É, eu acho que é.*
23. *Pesquisador: É, você lembra assim das aulas como é que é você fazia?*
24. *Cecília Meireles: É, lembro sim das aulas passadas, que nem, ele pois assim o texto dissertativo e o narrativo (algo ao lado chama-lhe a atenção). E como assim, né, o texto dissertativo é muito mais difícil que o narrativo né, que tem assim, tem hora que a gente confunde o dissertativo com o narrativo e acaba narrando ao invés de descrever, e é um pouquinho difícil, eu acho né.*
25. *Pesquisador: Hum... Muito bem. É, como que, como é que tem sido as aulas de produção de textos lá na sua turma?*
26. *Cecília Meireles: Eu acho que assim, eu acho que tá, eu acho que tá boa.*
27. *Pesquisador: Boa? Como //*
28. *Cecília Meireles: [Tá bom, o professor é muito bom.*
29. *Pesquisador: O professor é bom?*
30. *Cecília Meireles: É, eu acho ele bom (risos)*
31. *Pesquisador: E como que é assim a, a, como é que são as aulas? Como é que tem sido ensinado? Como é que é ele em si?*
32. *Cecília Meireles: Ele é bem, bem, bom, bem, assim, assim muito bom porque ele vai assim, fazer um negócio livre, light, como é foi mesmo que ele disse?! Uma história bem legal, livre assim, a gente falou na sala de aula, é, uma coisa bem legal que a gente viveu. Falou em outras salas também, tipo bem legal, uma coisa bem //*
33. *Pesquisador: [Bem*
34. *Cecília Meireles: [Animada, uma coisa que chama muito a atenção.*
35. *Pesquisador: Ele trabalha então chamando a atenção da turma?*
36. *Cecília Meireles: É, assim que, tem professor que, é, que o professor que não tá nem aí, né, fica aí, aquela coisa não chama a atenção, eu acho que trabalhar com uma coisa que chama a atenção ia aprender, ia aprender.*
37. *Pesquisador: Então ele se importa //*
38. *Cecília Meireles: [Se importa.*
39. *Pesquisador: Com a maneira de ensinar, você fala*
40. *Cecília Meireles: É.*
41. *Pesquisador: É, é, em relação, como é que vocês fazem lá com a produção de texto? Como é que ele, como é que ele, o professor em si, é, ensina na sala de aula pra vocês?*

42. *Cecília Meireles: Não entendi?!*
43. *Pesquisador: Como que na sala de aula ele é? Tranqüilo, ele é mais nervoso...*
44. *Cecília Meireles: Não, ele é tranqüilo, animado, ele é //*
45. *Pesquisador: Vocês lêem na sala de aula pra depois escrever, vocês escrevem em casa... Essas coisas assim.*
46. *Cecília Meireles: Ah, ele é, xô vê, ele é calmo e legal, de vez em quando dá umas ratinha (?)*
47. *Pesquisador: (risos)*
48. *Cecília Meireles: Ele é legal, (?) então a gente faz assim o que, mais ele não de passar muita coisa pra casa, não, a gente faz mais trabalho mais coisa é em sala de aula. (Alguém interrompe)*
49. *Pesquisador: A coordenação? Acho que tá aqui do lado tá resolvendo um outro problema. Pode continuar normal, então assim, é, bom, na sua opinião, assim, na visão que você tem, como é que a produção de texto tem feito, assim, tem feito parte de vida da escola como um todo? Como é que é, como é que tem acontecido com relação à produção de texto na escola? Como é que a produção de texto faz parte aqui? Tem festival, tem concurso, tem, tem textos por aí espalhados pras pessoas lerem...*
50. *Cecília Meireles: Eu acho que nesse ponto tá muito devagar, parado no ponto, assim, festival aqui no colégio é muito difícil de ter, quando tem, português é deixado de lado, é muito deixado de lado português, é mais matemática, vai ter um agora de matemática, essas coisas... Agora texto, assim, não tem nenhum texto bonitim nenhum nesse colégio, não tem nenhum cartazim bonitim assim pra ler, uma coisa assim que chama a atenção. Nesse ponto tá muito devagar.*
51. *Pesquisador: Você acha que a escola precisaria melhorar com relação a esse aspecto de colocar o texto pra vocês, pra também no ambiente da escola.*
52. *Cecília Meireles: Uhum, tá muito devagar. Eu acho que pode andar aí que você...*
53. *Pesquisador: Você falou que parece que português tá deixado de lado //*
54. *Cecília Meireles: tá, deixado de lado*
55. *Pesquisador: É isso?*
56. *Cecília Meireles: Tá mais deixado de lado nesse ponto.*
57. *Pesquisador: Você sente necessidade assim, de uma escola, poesias, de poemas...*
58. *Cecília Meireles: Ah devia ter, eu acho que devia ter pra assim, harmonia né, mais legal, no colégio né. Eu acho que devia ter, sente falta de uns cartazinhos lindos.*
59. *Pesquisador: Um momento de todo mundo demonstrar aquilo que escrever, né.*
60. *Cecília Meireles: É, sente falta, uma frase animadora, que nem aquelas frases animada pras pessoas, um poema, faz falta sim.*

61. *Pesquisador: Concordo com você. (risos) O professor percebe as dificuldades suas e também da turma em produzir texto? Ele percebe, assim, você acha que ele tá atento?*
62. *Cecília Meireles: Eu acho, eu acho que sim, ele é, ele é muito bom, ele é um professor muito bom. Ele até que explica bem pra gente, quando a gente não entende ele explica de novo. E assim, a gente sempre tá perguntando pra tirar as dúvidas de algumas coisas que ficam assim na mente, a gente sempre tá perguntando, nunca deixa passar liso assim, que ele é muito bom pra apresentar. E ele é muito, ele, quando vê que a gente não entendeu ele explica novamente (risos) [...]*
63. *Pesquisador: Como é que você acha, agora é uma opinião mais sua, né. Você disse né, que, assim, o professor ensina bem, mas pra você como é que você acha que deveria ser ensinado o texto, a produção de textos? Como é que você acha que deveria ser ensinado a produção de textos pra que você aprendesse mais? Ou pra que os alunos aprendessem mais? Você.*
64. *Cecília Meireles: Assim, produzir um texto //*
65. *Pesquisador: É, como é que você acha que //*
66. *Cecília Meireles: [dissertativo?]*
67. *Pesquisador: deveria ser ensinado, o texto dissertativo//*
68. *Cecília Meireles: Eu acho que devia ser a gente, tipo, chegar, tipo assim, num lugar e começar ele tipo a explicar, tipo, como a gente deveria, tipo assim, num jardim, a gente chegar num jardim e explicar, tipo, como a gente deveria descrever aquilo num texto dissertativo. Eu acho que seria assim, tipo, uma aula diferente, tipo, explicar como deveria escrever, tipo, aquele morro que eu to vendo ali agora (risos) //*
69. *Pesquisador: [Uhum]*
70. *Cecília Meireles: Descrever aquele morro ali, como deveria ser, ai, que nem ele já explicou muitas vezes assim, umas coisa meio sem lógica, tipo, Oh, num (?) Mas eu acho que devia ser assim uma aula diferente pra gente como descrever assim, um jardim, a própria sala mesmo. Assim, vou me esconder (risos)*
71. *Pesquisador: Não, num preocupa não, a imagem não é... É mais o som mesmo. Preocupa não, tá. (risos) Então você acha que deveria ter aulas diferentes, assim, essas aulas deveriam ser ao ar livre pra vocês poderem pensar e observar as coisas?*
72. *Cecília Meireles: É muito difícil de ter aqui, né, também não acho a estrutura muito boa, não tem nenhum jardim, tem mais mato dentro da sala que aluno.*
73. *Pesquisador: Você acha que a estrutura da sala não é boa?*
74. *Cecília Meireles: É péssimo aqui, assim, aqui, agora tá tendo aula, assim a estrutura é muito ruim, a escola tá pixada ao invés de pintada. Que nem, a pior sala de todo o país, Deus me livre, é a minha sala lá vem todo o fedor do banheiro lá, e a gente suporta //*
75. *Pesquisador: Da sua sala dá pra sentir?!*
76. *Cecília Meireles: Dá, nossa esses dia a coisa foi feia lá, esses dias lá na minha sala, porque o masculino fica lá, o feminino até que nem tanto, mas o masculino é demais. É um absurdo, mas a coisa aqui é feia, averba*

77. *Pesquisador: Mas, a sala de aula você acha que deveria ser?*
78. *Cecília Meireles: Ser muito mais melhor, com certeza. Aquele teto lá tem hora que a gente pensa que ele vai cair. Uma vez ventilador caiu (risos)*
79. *Pesquisador: O ventilador caiu? (risos)*
80. *Cecília Meireles: É, por isso que tirou tudo, não tem ventilador mais. Chegou quase cair o ventilador em nós. Aí foi e trocou, tirou tudo.*
81. *Pesquisador: Por quê que você acha que chega numa condição dessa, assim?*
82. *Cecília Meireles: Sei lá, eu acho que num é verba, eu acho que o povo ao invés de investir não investe, não investe, assim, passa a mão na grana.*
83. *Pesquisador: Eu acho também. Eu acho que é bem por aí, o povo tá levando o dinheiro no sutiã, na calcinha, na cueca né.*
84. *Cecília Meireles: (???)*
85. *Pesquisador: (???)*
86. *Cecília Meireles: (???)*
87. *Pesquisador: Muito bem, Cecília Meireles, muito obrigado, muito bom mesmo. Foi valorozíssima sua entrevista. Tá certo, brigado. Você parece ser uma aluna boa, você conversa bem, desenvolve as respostas, parabéns, viu! Juízo nessa caxola, e nós vamos desenvolver bem esse trabalho na sala, você vai aprender direitinho sobre dissertação.*
88. *Cecília Meireles: Ok.*

**DURAÇÃO: 09'03"**

**CODINOME: Monteiro Lobato**

1. *Pesquisador: Vamos começar a conversa. Aqui é o seguinte: tem algumas questões que eu vou perguntar pra você, vai conversando na verdade, e eu vou essas coisas pra você que são importantes pra minha pesquisa, tão ligadas ao trabalho que eu to desenvolvendo como vocês lá. Daí você pode ficar a vontade, responder com tranqüilidade, do jeito que você puder, do jeito que você der conta. Não é um, uma prova//*
2. *Monteiro Lobato: Ahã.*
3. *Pesquisador: É só mesmo pra gente bater um papo, né, porque eu venho pra cá e não conheço muito bem vocês ainda, vocês não me conhecem muito bem, e, pra desenvolver essa pesquisa é muito importante esse primeiro (?) Muito bom. A, uma coisa que eu queria saber assim de você, de um modo bastante particular é, você já aprendeu aqui na escola, você já estudou, é, o que é um texto dissertativo?*
4. *Monteiro Lobato: Não, não, agora que eu tô aprendendo com o professor.*
5. *Pesquisador: Agora que tá começando a aprender?*
6. *Monteiro Lobato: Ahã.*



7. *Pesquisador: Então você tá estudando esse ano.*
8. *Monteiro Lobato: Esse ano.*
9. *Pesquisador: É?*
10. *Monteiro Lobato: Ahã.*
11. *Pesquisador: Muito bom, é, assim, do que você já viu sobre texto dissertativo, é, no, é então no Ensino Fundamental você não viu? Não, né.*
12. *Monteiro Lobato: Huhum. Não.*
13. *Pesquisador: E, do que você já aprendeu, assim, quê que você entende que seja um texto dissertativo até agora?*
14. *Monteiro Lobato: Ixi, até agora eu não entendo quase nada.*
15. *Pesquisador: Até agora não tem quase nada, nada, nem uma colocação?*
16. *Monteiro Lobato: Não, não.*
17. *Pesquisador: Muito bom. É, como é que, como é que é, ah, o ensino da produção de textos lá na sala de aula pelo professor? Como é que ele ensina, assim? Que jeito que é a aula...*
18. *Monteiro Lobato: É, ele explica normalmente igual os outros professores, mas a colocação dele é melhor, assim, pra frente dos outros que eu já tive aula, ele é o melhor, entendeu?!. Porque assim, ele explica mais e num, num corta os assunto. Tem professor que tá explicando aí pega e corta o assunto e a gente num tá sabendo mais, mais ou menos o assunto.*
19. *Pesquisador; Fugindo, né, toda hora pára //*
20. *Monteiro Lobato: [toda hora pára*
21. *Pesquisador: Muda de assunto, os aluno fica perdido, né. Assim, você acha então que a aula dele é um aula que em que se ensina?*
22. *Monteiro Lobato: É, e você aprende realmente.*
23. *Pesquisador: Estando na sala de aula fica mais fácil lá de aprender porque ele ensina mesmo.*
24. *Monteiro Lobato: É, ahã.*
25. *Pesquisador: Legal, muito bom. É, como é que, como é que você vê assim, o professor percebe as dificuldades da turma, e sua particularmente na hora de produzir um texto, fazer uma atividade?*
26. *Monteiro Lobato: Percebe.*
27. *Pesquisador: Percebe?!*
28. *Monteiro Lobato: Percebe, porque, assim, se caso, ele vai, por exemplo, a gente faz um texto, ele vai ler, alguém faz um erro de português, alguns não faz, aí tem gente que foge um pouquinho do assunto. De vez em quando eu fujo também um pouquinho do assunto. (risos)*

29. *Pesquisador: Acontece. (risos)*
30. *Monteiro Lobato: Acontece no texto, aí acho que normalmente ocorre, isso ocorre de perceber o erro do aluno.*
31. *Pesquisador: E como é que ele age quando percebe esse erro, assim, a dificuldade?*
32. *Monteiro Lobato: Ele comenta, ele comenta e explica se num deve fazer daquele jeito.*
33. *Pesquisador: Ele comenta com a turma toda //*
34. *Monteiro Lobato: Com a turma toda.*
35. *Pesquisador: E explica.*
36. *Monteiro Lobato: Num é só pra um aluno, ele chega e fala, comenta pra turma*
37. *Pesquisador: Hum, então ele pega por exemplo, a dificuldade que um aluno tem e põe pra turma pa poder resolver da turma inteira.*
38. *Monteiro Lobato: Ahã.*
39. *Pesquisador: Ah!*
40. *Monteiro Lobato: Porque assim, se o cara, uma pessoa errou, alguma, algumas pessoas pode errar mais pra frente, entendeu.*
41. *Pesquisador: Da mesma forma //*
42. *Monteiro Lobato: Da mesma forma, é melhor explicar pa sala toda que explicar só pra um aluno.*
43. *Pesquisador: É verdade.*
44. *Monteiro Lobato: Senão ele, ele explica só pra mim, só eu vou acertar, os outros num vai corrigir o erro deles.*
45. *Pesquisador: E a turma é um todo, né. Perfeito.*
46. *Monteiro Lobato: Ahã.*
47. *Pesquisador: Escuta, é, assim, como é que, como é que a produção de textos tem feito parte, assim na vida da escola como um todo? Você tem visto, assim, quê que você tem visto como produção de textos na escola como um todo? Você acha que a escola valoriza, não valoriza? Tem ou não tem?*
48. *Monteiro Lobato: Eu acho que assim, pode até valorizar mas alguém, a gente não sabe, entendeu?! Porque assim, pode valorizar pro professor, o professor fala pra gente fazer, fazer um texto, entendeu. Aí a gente faz. Daquilo ele vai ensinando pouco a pouco o que a gente deve fazer, entendeu. Eu acho certo, assim, o jeito que ele faz; ele ensina um pouco o texto e só depois que passa, aí se ele num, só falar assim: ó, você faz um texto, você faz do jeito que você quiser, do jeito que bem entender da gente, entendeu. Se ele não explicar antes, não a gente faz do jeito que ele pedir a gente faz. Aí, a gente acaba aprendendo do jeito que ele tá pedindo.*
49. *Pesquisador: Huhum. E você acha que a escola, é tem valorizado a produção de textos?*

50. *Monteiro Lobato: Não.*
51. *Pesquisador: Você acha que não?! Quê que você acha que poderia ser feito pra valorizar a produção de textos?*
52. *Monteiro Lobato: Eu acho assim, deve assim, o professor passar, por exemplo assim, o professor passar uma, um texto. Ao invés de só ele ler, achou bão aquele texto, não, ele pega a coordenação comenta sobre o texto do aluno, entendeu. Por exemplo assim, tá fazendo a crítica do colégio, eu acho fundamental o, o, o texto falando sobre o triste, comentar sobre o colégio, pra ver se eles melhoram as coisas de ensino, outras coisas, entendeu.*
53. *Pesquisador: Huhum, é, coisas ligadas assim à imagem do texto na escola, você acha que seria assim, legal? Quê que você acha assim, se a escola tivesse //*
54. *Monteiro Lobato: Eu acho que ficava melhor. Porque, se ele, se ele lesse ou alguém lesse o texto, ia saber o quê que a gente pensa do colégio, entendeu. E um pouco da gente pro colégio.*
55. *Pesquisador: Muito bom. É, assim, na outra entrevista agora pouco, a menina tava falando né, que a escola podia ter textos, pedaços de textos, frases, é, poemas espalhados //*
56. *Monteiro Lobato: [espalhados pelo colégio, eu acho isso bom*
57. *Pesquisador: pela escola. Você acha isso bom?*
58. *Monteiro Lobato: É, porque, é, assim, as pessoas mais intelec, intelec //*
59. *Pesquisador: Intelectuais.*
60. *Monteiro Lobato: intelectuais, pra pegar e aprender um pouco, sabe, e gostar. Recortar e por nas paredes, igual um verso um poema, ele lê o poema. Porque poema é bom, num é ruim pras pessoas ler. Porque se cada poema falar de uma coisa, o mundo vai rodar um pouco daquele poema, entendeu. Num fica só parado no tempo, todo mundo vai saber o quê que é.*
61. *Pesquisador: Muito bom, sua visão é interessante. É, é, escuta, agora é uma questão assim, que eu queria ver com você, que você é aluno mas a gente sempre tem uma visão do geral, ainda mais você que é uma pessoa inteligente, tá sempre ligado as coisas. Como é que você acha que deveria ser a aula pra você aprender a produzir textos, principalmente um texto dissertativo? Como é que você acha que deveria ser as aulas assim?*
62. *Monteiro Lobato: Teóricas, assim, falando mais, não escrevendo, porque assim, tem professores que chega e fala assim: ó faz isso e aquilo. Não, porque tem professor que chega e nem comenta sobre nada, chega e fala do jeito que ele falar ele senta na cadeira e fica. Não, não. Eu acho assim, que o professor tem que explicar mais, e não fazer o, o só falar e não fazer, não corrige, entendeu. Tem professor que já chega e faz isso, aí você faz, ele dá o visto e pronto; nem ler, nem vê se tá certo, entendeu.*
63. *Pesquisador: Você acha que tá faltando um pouco mais de teorias sobre os assuntos, pra vocês aprenderem mais?*
64. *Monteiro Lobato: Isso. Tem professor que num comenta sobre nada.*
65. *Pesquisador: Aí fica mais difícil de entender a teoria, né, o conteúdo pra depois produzir o texto, entendi. É, é realmente uma questão importante no ensino do quê que é o texto primeiro pra depois você produzir.*

66. *Monteiro Lobato: Assim, pra gente saber o passo a passo do que você tá fazendo. Se você num saber o que você tá fazendo, quem vai saber se você fez aquilo.*
67. *Pesquisador: Você acha então, que um dos passos seria a teoria? Ensinar mais?*
68. *Monteiro Lobato: Ahã.*
69. *Pesquisador: Qual outro passo que você acha importante?*
70. *Monteiro Lobato: Vixe, sei não.*
71. *Pesquisador: Primeiro o professor ensinar, depois*
72. *Monteiro Lobato: Passo a passo de...*
73. *Pesquisador: Do que que seria...*
74. *Monteiro Lobato: Eu acho que é assim. Falta isso, falta interesse também dos alunos.*
75. *Pesquisador: Falta interesse também, é verdade. Isso aí é uma coisa que já, praticamente toda escola tem isso, né.*
76. *Monteiro Lobato: Ahã.*
77. *Pesquisador: Certinho, Monteiro Lobato, muito bem cara. Muito bom, mesmo. Obrigado, cara.*

**DURAÇÃO:** 07'10"

**CODINOME:** João Cabral de Melo Neto

1. *Pesquisador: João Cabral de Melo Neto, ahá. Muito bem. Essa entrevista ela vai servir pra um trabalho meu de mestrado e é muito importante que você fique à vontade, você fale à vontade daquilo que você conhece, daquilo que você souber sobre as questões, tá bom. Pode ficar tranqüila, sem preocupações, não é uma prova, é só uma conversa. Esse tipo de entrevista chama entrevista semi-estruturada. A gente vai bater um papo aqui sobre algumas coisas, tá bom.*
2. *João Cabral de Melo Neto: Tá bom.*
3. *Pesquisador: É, a primeira coisa que eu gostaria de saber é se você já estudou anteriormente sobre o que é um texto dissertativo aqui na escola?*
4. *João Cabral de Melo Neto: Já.*
5. *Pesquisador: Já estudou?*
6. *João Cabral de Melo Neto: Já.*
7. *Pesquisador: Você podia falar pra nós como que foi, quando é que foi.*
8. *João Cabral de Melo Neto: Uai, como foi, foi com o professor, e quando foi eu não lembro não.*

9. *Pesquisador: Não lembra quando foi mais, né.*
10. *João Cabral de Melo Neto: Mas faz pouco tempo, tem pouco tempo.*
11. *Pesquisador: Tem pouco tempo então, assim, as idéias ainda estão fresquinhas na cabeça.*
12. *João Cabral de Melo Neto: Mais ou menos. (risos)*
13. *Pesquisador: Mais ou menos. Então tá certo. Bom, o quê que você entende assim, se for pra falar, o que que você entende que seja um texto dissertativo?*
14. *João Cabral de Melo Neto: Bom, eu entendo que um texto dissertativo é onde o autor vai argumentar//*
15. *Pesquisador: Argumentar.*
16. *João Cabral de Melo Neto: Dependendo do tema ele vai ser a favor ou contra. A, o, o tipo do tema, do trabalho que ele vai fazer. Então é uma argumentação que o autor vai fazer dependendo do tema, e que, ele vai utilizar várias formas, assim, entre, dentro do padrão do texto dissertativo, que é a introdução, o desenvolvimento e a conclusão. Ele vai argumentar.*
17. *Pesquisador: Huhum, ele vai argumentar. Então o texto é uma organização: introdução, desenvolvimento, conclusão.*
18. *João Cabral de Melo Neto: É.*
19. *Pesquisador: E o autor fala dentro desse padrão. Muito bem. Durante as aulas, assim, que você teve, como é que foi ensinado a produção de textos dissertativos? Como é que era ensinado, você lembra?*
20. *João Cabral de Melo Neto: Lembro. Foi ensinado passo por passo. Cada parte o professor deu uma certa ênfase naquilo, e foi explicando pra facilitar mais o entendimento da gente. Por exemplo, na introdução ele escreveu no quadro tudinho quais são os passos pra uma excelente, uma introdução boa. Desenvolvimento da mesma coisa, e conclusão também a mesma coisa. Ele foi explicando passo por passo.*
21. *Pesquisador: Passo por passo. E aí depois de ele explicar passo por passo o que é que ele fez?*
22. *João Cabral de Melo Neto: Ele pediu pra gente fazer uma redação dissertativa, ele deu o tema e pediu pra gente fazer. Aí nós fizemos seguindo tudo direitinho que ele ensinou, e ficou bom o texto.*
23. *Pesquisador: Muito bom. É, do seu ponto de vista, o professor percebe as dificuldades suas em produzir um texto.*
24. *João Cabral de Melo Neto: Sim.*
25. *Pesquisador: Percebe?*
26. *João Cabral de Melo Neto: Percebe.*
27. *Pesquisador: Como que ele age quando percebe essas dificuldades?*
28. *João Cabral de Melo Neto: Olha assim, eu tenho mais dificuldade de escrever as palavras. Aí, todo texto que a gente faz o professor sempre lê, quando ele vê um erro assim ele fala assim:*

*você vai falar, não escreve assim. Então assim, eu não sei muito como é que ele ensina assim. Mas assim, quando a gente tem dificuldade numa coisa, o professor geralmente, ele explica aquilo pra gente ter uma clareza, pra gente poder entender. Num sei mais não.*

29.  *Pesquisador: O importante é que reconhece a dificuldade, percebe e toma atitude, é isso?*
30.  *João Cabral de Melo Neto: Ahã.*
31.  *Pesquisador: Tá certo. Agora, assim, de um ponto de vista bastante seu, né. Como você acha que deveria ser o ensino pra que você pudesse aprender o texto dissertativo? Como é que você acha que deveria ser?*
32.  *João Cabral de Melo Neto: Como é que eu acho que deveria ser?*
33.  *Pesquisador: É.*
34.  *João Cabral de Melo Neto: Assim, eu acho que não tinha ser só no plano teórico, tinha que ser também na prática, porque só falando eu não aprendo, tenho que praticar. Então é igual o professor faz, dá a oportunidade pra cada vez a gente tá aprendendo. Eu acho que isso é importante, que eu só aprendo se eu praticar.*
35.  *Pesquisador: Você acha então que tem que praticar o texto dissertativo?*
36.  *João Cabral de Melo Neto: Ahã, isso.*
37.  *Pesquisador: Praticar muitas vezes, fazer, refazer.*
38.  *João Cabral de Melo Neto: É, pra não esquecer, porque eu sou esquecida das coisas.*
39.  *Pesquisador: Você é esquecida das coisas? É, as vezes não é fácil, né. Você estuda nessa escola aqui, na sua visão, como que a produção de textos tem feito parte do contexto da escola como um todo? Você acha que a escola valoriza, não valoriza o texto, quê que você acha? Como é que tá o texto na escola, na visão da escola, assim, como um todo?*
40.  *João Cabral de Melo Neto: No meu ponto de vista, a escola num, num interessa de dá texto pra fazer, não. O professor, igual o professor eu tenho certeza que ninguém lá na secretaria num pediu pra ele ensinar nós o texto dissertativo. Mas, assim, ele quis ensinar pra nós. Então, a escola pra mim não tá voltada a preparar pro vestibular, mas tem professor aqui que preocupa com os alunos e quer, assim, dar um aprendizado pro aluno melhor pra que ele se saia bem no vestibular caso ele for fazer. É, eu acho que é isso.*
41.  *Pesquisador: É, você acha então que a escola não valoriza. O quê que você acha que ficaria interessante na escola pra mostrar que ela valoriza o texto dissertativo? Ou o texto, o texto de um modo geral?*
42.  *João Cabral de Melo Neto: Não entendi?!*
43.  *Pesquisador: O quê que seria no ambiente escolar, uma escola que valoriza o texto? Você acha que poderia, no próprio ambiente da escola, a gente perceber algumas coisas? O quê que poderia ser feito na escola pra mostrar que ela valoriza?*
44.  *João Cabral de Melo Neto: Uai, assim, dá mais ao aluno a oportunidade de tá trabalhando texto. Agora, ambiente assim, acho que a escola não tem não.*
45.  *Pesquisador: Não, né.*

46. *João Cabral de Melo Neto: Não.*

47. *Pesquisador: Então tá certo. Bom. Muito obrigado. Nossas perguntas findaram até o momento e, agradeço demais a sua participação. Tá bom, foi fundamental. Brigada, viu.*

48. *João Cabral de Melo Neto: De nada.*

**DURAÇÃO: 05'51"**

**CODINOME: Clarice Lispector**

1. *Pesquisador: Clarice Lispector, essa é uma entrevista preparada pra vocês, chama entrevista semi-estruturada. Vai servir pra eu utilizar lá no mestrado pra mostrar o trabalho que tem sido feito com relação à minha dissertação, à minha pesquisa, sobre uma nova metodologia pra se ensinar o texto dissertativo. Então algumas perguntas vão ser feitas pra você, e você pode ficar tranqüila, à vontade, do jeito que você conseguir responder. Sem medo de ser feliz, tranqüila!*
2. *Clarice Lispector: (risos)*
3. *Pesquisador: Bem, a primeira questão que eu quero saber é se você já estudou em algum momento, se você lembra que já estudou lá no fundamental, o texto dissertativo?*
4. *Clarice Lispector: Há pouco tempo, sim. Apesar de eu não ter prestado muita atenção, eu até entendi algumas coisas eu consegui fazer, mas assim, eu não assimilei muito as coisas, tipo as regras e tudo mais.*
5. *Pesquisador: Você acha que não assimilou porque não prestou atenção?*
6. *Clarice Lispector: Foi, o erro foi meu.*
7. *Pesquisador: Então o erro foi seu, assumiu o erro.*
8. *Clarice Lispector: Foi.*
9. *Pesquisador: Certo. Mas de um modo geral, assim, o quê que você entende que seja um texto dissertativo? O que você acha que é um texto dissertativo? O que você conseguir falar, pode ser, qualquer coisa.*
10. *Clarice Lispector: É difícil de eu te explicar, bem, é um texto onde o autor, não sei, vai descrever alguma coisa dele, né. Realmente eu preciso saber.*
11. *Pesquisador: É um texto onde o autor vai descrever alguma coisa dele?*
12. *Clarice Lispector: Isso.*
13. *Pesquisador: Você acha que é isso?*
14. *Clarice Lispector: É.*
15. *Pesquisador: Tá ótimo, é a sua, é isso que eu quero ouvir, a sua posição sobre o texto, né. É, seguinte, como é que tem sido ensinado a produção de texto na escola? Você tem recebido aulas de produção de textos, como é que tem sido ensinado isso?*

16. *Clarice Lispector: Olha, depende do professor. Se for um professor que tiver com o intuito de ensinar mesmo, igual o professor, pelo fato de ser um escritor eu acho que ele sente uma grande importância de passar que ele estuda e sente, e sabe a respeito disso. Agora, daí já tem outros professores que não dão muita bola pra isso, não procura explicar direito. Agora, no momento com o professor, ele tanto explicando tudo direitinho, os alunos fala muito do vestibular, porque ele anda, ele tá preparando a gente. Eu acho assim, ele foi o primeiro professor que tava com o intuito de ensinar os alunos.*
17. *Pesquisador: Muito bom. Então o professor se interessa bastante, né.*
18. *Clarice Lispector: Ahã.*
19. *Pesquisador: Então, o professor percebe as dificuldades suas, dos alunos, quando você vai produzir um texto? Ele percebe?*
20. *Clarice Lispector: Percebe. E assim, ele fica em cima até a gente aprender, mostra o erro, vai fazer de novo, até aprender. Acho que isso que é importante, a gente pra aprender tem que errar. E ele percebe e resolve a situação.*
21. *Pesquisador: Certo, na sua opinião, como é que poderiam ser as aulas de produção de texto dissertativo pra que você aprendesse a fazer de um modo melhor essa, esses textos?*
22. *Clarice Lispector: Acho que não podia ser só falatório, só chega anota, copia do quadro, os alunos nem pegam abre o caderno pra procurar, né. Acho que o professor tem que passar várias vezes fazer textos, na prática mesmo. Não passar só no quadro pros alunos copiar, porque não é todos os alunos que pega o caderno pra tentar estudar sozinho pra aprender, né. Acho que na sala mesmo, todos, professor com aluno.*
23. *Pesquisador: Muito bom. E, você estuda aqui na escola, você acha que a escola, como é que tá assim, na sua visão, como é que o texto faz parte da escola na visão da escola como um todo?*
24. *Clarice Lispector: Se fosse numa escola particular eu diria que é uma preocupação até grande por parte da dona da escola, da diretora. Agora as escolas municipal, estadual as pessoas só ganham o dinheiro garantido, só tá bom. Eles não se preocupam, não há bibliotecas, é, mesmo só alguns professores que tive com o interesse de fazer algum evento assim, de usar o texto dissertativo. Mas, eu acho que não tem esse desenvolvimento nas escolas.*
25. *Pesquisador: Você acha que não tem? Nessa aqui, particularmente você não vê?*
26. *Clarice Lispector: Não, huhum.*
27. *Pesquisador: Esse tipo de preocupação?*
28. *Clarice Lispector: Não.*
29. *Pesquisador: Então no caso, a produção de textos aqui tá de que jeito, apagada?*
30. *Clarice Lispector: Acho assim, não tá apagado pelo fato do professor, porque outro professor de português as vezes até passa literatura pros menino ler, uma professora aí, mas não é o suficiente. Não tá tão apagado pelo fato do professor estar usando, mas se dependesse só da escola eu acho que taria apagado.*
31. *Pesquisador: Certo, estaria apagado. E você acha que a escola poderia fazer algumas coisas pra mudar isso?*



32. *Clarice Lispector: Pode sim, pode fazer eventos como, melhor aluno que escreve um texto, trazer textos diferentes, mais //*
33. *Pesquisador: uma espécie de festival//*
34. *Clarice Lispector: Isso, festival, animar o povo, porque às vezes o aluno tem um dom, só porque tá guardado porque ninguém luta por isso. Algum evento como festival, algum prêmio assim, incentivaria muito.*
35. *Pesquisador: Trazer autores...*
36. *Clarice Lispector: Isso, trazer autores, muito importante. Agora se perguntar de algum autor, ninguém conhece, não tem a mínima idéia. Então seria algo diferente.*
37. *Pesquisador: Nunca leu nada, né, sobre alguém, né*
38. *Clarice Lispector: Não.*
39. *Pesquisador: A leitura é uma coisa muito importante, né*
40. *Clarice Lispector: Muito importante.*
41. *Pesquisador: Tá certo. Bem, essa entrevista foi muito importante pra nós, lá no trabalho meu essa entrevista vai ficar como anexo do meu trabalho, né. Te agradeço demais pela participação nas aulas. Muito obrigado.*
42. *Clarice Lispector: De nada.*

**DURAÇÃO: 05'23"**

**CODINOME: Érico Veríssimo**

1. *Pesquisador: Bem, essas são entrevistas que vão servir pro meu trabalho de mestrado, então você pode ficar bastante à vontade pra responder. Responda do jeito que você souber*
2. *Érico Veríssimo: (risos)*
3. *Pesquisador: Responda do jeito que você souber, sem se preocupar, fica à vontade sem preocupação. Não é uma prova! É só mesmo uma entrevista, um bate-papo, chama entrevista semi-estruturada. É só pra gente ter alguns dados sobre seu conhecimento e que vão servir lá pra minha dissertação, pro meu trabalho de mestrado. Tá ok?! Bem, primeira que eu queria saber de você assim, é se você já estudou sobre texto dissertativo na escola?*
4. *Érico Veríssimo: Já.*
5. *Pesquisador: Já?! Você lembra quando que foi?*
6. *Érico Veríssimo: Tô estudando.*
7. *Pesquisador: Tá estudando agora. Você estudou anteriormente? Você lembra se no Ensino Fundamental você estudou antes?*
8. *Érico Veríssimo: Lembro não.*
9. *Pesquisador: Não lembra?!*

10. *Érico Veríssimo: Não.*
11. *Pesquisador: Não lembra, de nadinha?!*
12. *Érico Veríssimo: Acho que não.*
13. *Pesquisador: Acha que não.*
14. *Érico Veríssimo: Não.*
15. *Pesquisador: Bem, bem, mas, mesmo não lembrando assim, é, o quê que você entende, o quê que você acha que é um texto dissertativo? Quê que você entende que seja um texto dissertativo?*
16. *Érico Veríssimo: É tipo, eu acho que é uma narração né. Não sei, um texto que você, você escreve mas não, não você conta a história. Você coloca como se outra pessoa tivesse contando a história. Acho que é isso.*
17. *Pesquisador: Assim, é um texto que escreve como se outra pessoa tivesse contando a história?!*
18. *Érico Veríssimo: É, como se tivesse narrando. Eu acho que é mais uma narração.*
19. *Pesquisador: É mais uma narração. O texto dissertativo é mais uma narração?!*
20. *Érico Veríssimo: Eu acho que é tipo uma narração.*
21. *Pesquisador: Tipo uma narração. Certo, muito bem. É, o professor seu percebe as dificuldades que você tem em produzir textos?*
22. *Érico Veríssimo: Percebe.*
23. *Pesquisador: Percebe? Como é que age assim, quando ele percebe essas dificuldades? Qual que é a ação que ele tem?*
24. *Érico Veríssimo: Igual, uma vez eu tava fazendo uma redação, aí ele pegou, aí eu errei. Aí eu coloquei entre parêntesis e coloquei um traço, né. Aí ele falou bem assim: -“Isso é muito bom a gente fazer isso porque ele percebe onde que a gente errou e ele percebe também que a gente vê que a gente errou e vai tentar corrigir o erro”. Aí ele conversa com a gente.*
25. *Pesquisador: Conversa com vocês e fala.*
26. *Érico Veríssimo: Fala aonde que tá errado.*
27. *Pesquisador: Fala aonde que tá errado, isso é importante né.*
28. *Érico Veríssimo: Lê junto com todo mundo.*
29. *Pesquisador: Assim, na sua opinião, como você acha que deveria ser o texto dissertativo? Como é que ele deveria ser ensinado lá na escola? Como é que você acha que deveria ser ensinado texto? Como é que você acha que as aulas deveriam ser pra você aprender melhor o texto?*
30. *Érico Veríssimo: Ah, igual o professor faz: lê o texto junto com o aluno e explicando.*

31. *Pesquisador: Lê o texto explicando...*
32. *Érico Veríssimo: É, junto com os alunos.*
33. *Pesquisador: Junto com os alunos. Assim você acha que deveria ser?*
34. *Érico Veríssimo: É.*
35. *Pesquisador: Então o professor tá certo?!*
36. *Érico Veríssimo: Tá.*
37. *Pesquisador: Ah, então tá bem. Você tá estudando lá na escola, você pode dizer pra mim como é que você vê a participação do texto na escola como um todo? Você acha que a escola valoriza, não valoriza; se é importante, se não é importante pra escola? Como é que você vê o texto na relação, em relação à escola como um todo?*
38. *Érico Veríssimo: Se, se a escola trabalha muito com texto? Se ela dá valor no texto?*
39. *Pesquisador: Isso, coisas assim desse jeito. Ou seja, como é que o texto participa da vida da escola, do contexto da escola? O quê que você vê com relação a isso?*
40. *Érico Veríssimo: Dessa escola?! Mais ou menos, porque alguns professores que lê texto, tem uns que não lê texto. Tem uns que só entrega a folha e fala: -“você lê e você entende aí e você responde as questão”. Tem um, agora tem professor que lê o texto, discute com o aluno. É alguns professores, não todos, então não é a escola, é alguns professor. Só a minha professora de geografia, história, de português mesmo que faz isso, o resto não faz muito não. De espanhol também.*
41. *Pesquisador: Você acha que, assim, você acha que poderia ser feito algumas coisas pra mostrar o interesse pros alunos, pra ajudar o alunos a ter interesse? O quê que você acha que a escola deveria fazer, assim, com relação a textos na escola como um todo? Quê que você acha, assim?*
42. *Érico Veríssimo: Ah, num sei.*
43. *Pesquisador: Num sabe?!*
44. *Érico Veríssimo: Num sei.*
45. *Pesquisador: Você acha que//*
46. *Érico Veríssimo: Ah num sei, assim, fazer oficina de leitura, o professor participar mais com o aluno, ler o texto junto com o aluno, porque o aluno entendeu ele vai e explica. Num sei, acho que num sei. É isso mesmo. Biblioteca que devia ter mas num tem biblioteca no colégio. Tem alguns livro lá, mas num a biblioteca, o ensino à leitura, num tem. Acho que devia ter.*
47. *Pesquisador: Faz falta biblioteca na escola, então?!*
48. *Érico Veríssimo: Faz. Porque quando a gente quer fazer trabalho a gente tem que ir na biblioteca municipal ou a biblioteca de outro colégio, porque na nossa não tem.*
49. *Pesquisador: É isso é ruim, né?! É, bom. Érico Veríssimo, muito obrigado. Foi muito bom sua entrevista, tah, te agradeço muito, valeu demais, viu?!*

50. *Érico Veríssimo: Nada.*

51. *Pesquisador: Valeu, brigadão tah?!*

DURAÇÃO: 05'41''

CODINOME: Lya Luft

1. *Pesquisador: Muito bem, Lya Luft. Essas perguntas são perguntas ligadas a uma entrevista que é parte do meu mestrado, e eu quero que você fique à vontade. Não é uma prova. Quero que você fique à vontade pra responder, responda da maneira que você conseguir, sobre essas questões que eu fizer, do seu jeito, sem preocupação, tá bom?! Primeira coisa que eu queria saber de você é se você já estudou no Ensino Fundamental, você lembra se você já estudou o que é um texto dissertativo?*
2. *Lya Luft: Estudar eu já estudei já.*
3. *Pesquisador Você estudou?*
4. *Lya Luft: Estudei já.*
5. *Pesquisador: Muito bem, é, o que você entende que seja um texto dissertativo? Você pode falar alguma coisa sobre isso?*
6. *Lya Luft: Eu não sei não...*
7. *Pesquisador: Você não lembra?*
8. *Lya Luft: Não lembro.*
9. *Pesquisador: Não lembra nada, não consegue falar nada sobre?*
10. *Lya Luft: Huhum. Nada, nada. Se for pra avaliar o negócio da escola iiiii, não dá não. Não lembro.*
11. *Pesquisador: Então tá. Como é que tem sido produção de textos na escola, pra você?*
12. *Lya Luft: Produção de textos?*
13. *Pesquisador: É.*
14. *Lya Luft: Isso, geralmente a gente nem faz isso, né. Única coisa assim, quando faz pra produzir alguma coisa assim, é quando algumas redação, e óia lá!*
15. *Pesquisador: Algumas redações!*
16. *Lya Luft: Huhum, e assim mesmo é muito difícil.*
17. *Pesquisador: Muito difícil. Muito difícil fazer ou muito difícil ter?*
18. *Lya Luft: Muito difícil ter... os dois também, né.*
19. *Pesquisador: É difícil fazer também?*
20. *Lya Luft: É difícil fazer, porque num tem, né.*

21. *Pesquisador: Então tá. É, quando, nas aulas assim, o professor percebe as dificuldades que vocês têm, que você tem?*
22. *Lya Luft: Depe... É, né, tem muitas vezes que o professor, tem professor que consegue ver, agora que chega e pergunta e conversa, e vai ensinar mais fácil, de um jeito que fica mais fácil. Agora tem uns que não tá nem aí não.*
23. *Pesquisador: É, o professor de português, de um modo particular, percebe?*
24. *Lya Luft: É, o professor de português ele é di boa, ele...*
25. *Pesquisador: E como é que age o professor de português? Como é que age?*
26. *Lya Luft: É, ele fica assim, tipo, ele tenta ensinar de um jeito que, uma pessoa assim, mais leigo vai entender, aí ele faz assim mais fácil pra gente fazer, pra ficar do jeito certo, uma maneira de fazer.*
27. *Pesquisador: Huum, entendi. Na sua opinião, como você acha que tinha que ser as aulas de produção de textos na escola pra que você pudesse aprender mais? Que jeito que você acha que tinha que ser?*
28. *Lya Luft: Como?*
29. *Pesquisador: É, que jeito que você acha que as aulas tinham que ser pra você aprender mais?*
30. *Lya Luft: Vixe. Ah, sei lá, eu acho que tinha que ser que, tipo que nem o professor tem que vez que ele faz, junta, ensinar de uma maneira que fica mais fácil, né. Que dá pra gente entender. Que seja, sei lá, que num seja aquele trem monótono que só eles passa no quadro e diz: -“Oh, vocês faz isso aqui!” Tipo, sei lá, uma aula mais legal, mais dinâmica assim. Porque a gente fica mais fácil de aprender e todo mundo... Uns temas mais legais, alguma coisa mais legal aí a gente interessasse mais em fazer, né. Porque o jeito que ele passa lá não dá nem vontade de fazer.*
31. *Pesquisador: Certo, então tá. É, como você estuda na escola, que queria te fazer uma pergunta, ligada à escola como um todo. Como é que você tem visto a produção de textos dentro desse contexto da escola como um todo? Como é que o texto faz parte da vida da escola? Como é que você vê isso? De um modo geral, você acha que a escola valoriza, ela não valoriza? Você acha que poderia valorizar? O que é que poderia fazer? Como é que você tem visto essas questões ligadas à texto na escola?*
32. *Lya Luft: Eu acho que não valoriza, não. (risos)*
33. *Pesquisador: Você acha que não valoriza?*
34. *Lya Luft: Aham. Eu acho que eles não dão muita idéia pra isso não. Tipo, os professores assim, que nem o de português mesmo é um que devia dá mais atenção a isso, mas num... Mas é que nem agora, a gente chega no primeiro ano e não tá sabendo nada, não sabe nem fazer uma redação, não sabe fazer nada... Nunca...*
35. *Pesquisador: Você acha que a escola devia fazer mais coisas pros alunos aprenderem mais, pra valorizar mais//*
36. *Lya Luft: Com certeza*

37. *Pesquisador: Quê que você acha que deveria fazer, por exemplo?*
38. *Lya Luft: Ah, é difícil, sei lá. Tipo, que nem lá na minha escola, lá na outra escola que estudava lá, eles incentivava muito esse negócio de texto, de redação. Direto tinha concurso, tinha tudo quanto é negócio. Ganhava prêmio os alunos que fizesse os melhor texto, os melhor assim, ganhava prêmio. Então tinha, tipo alguma coisa incentivando a fazer o negócio. Aqui não tem nada disso, aqui nem texto nem faz. Ah, sei lá, eu acho que se tivesse alguma coisa pra incentivar, algum prêmio assim.*
39. *Pesquisador: Você acha que o incentivo seria um bom passo?*
40. *Lya Luft: É lógico.*
41. *Pesquisador: Muito bem. Essas foram entrevistas, as perguntas, nossa entrevista termina aqui. Muito obrigado, foi muito importante sua participação.*
42. *Lya Luft: Tá bom, brigada!*

**DURAÇÃO: 04'05"**

**CODINOME: Raquel de Queirós**

1. *Pesquisador: Bem, essa é uma entrevista que vai servir pro meu trabalho de mestrado, então você pode ficar bastante à vontade pra responder. Responda do seu jeito.*
2. *Raquel de Queirós: Tá bom.*
3. *Pesquisador: Tá ok?! Bem, primeira pergunta que eu queria saber de você assim, é se você já estudou sobre texto dissertativo na escola?*
4. *Raquel de Queirós: Já, já estudei. Acho que foi no ano passado. E tô estudano agora.*
5. *Pesquisador: Tá estudando agora. Bem, e o quê que você entende, o quê que você acha que é um texto dissertativo?*
6. *Raquel de Queirós: É, eu acho que é um texto assim que fala uma história né. Assim, você escreve tipo uma história...*
7. *Pesquisador: É um texto em que você escreve contando uma história?!*
8. *Raquel de Queirós: É, como se tivesse narrando. Eu acho que é assim uma narração.*
9. *Pesquisador: Uma narração. O texto dissertativo é uma narração?!*
10. *Raquel de Queirós: Eu acho que é tipo assim .*
11. *Pesquisador: Certo, muito bem. É, o seu professor percebe as dificuldades que você tem em produzir textos?*
12. *Raquel de Queirós: Sim, percebe sim .O professor percebe.*
13. *Pesquisador: Percebe? E como é que ele age assim, quando ele percebe essas dificuldades? Qual que é a atitude que ele toma?*

14. *Raquel de Queirós: Ah, ele conversa com a gente, escreve no quadro alguma coisa. Ah, ele explica assim, mostram como que faz.*
15. *Pesquisador: Conversa com vocês e mostra como que faz!*
16. *Raquel de Queirós: É, ele fala aonde que tá errado. Lê junto com a gente.*
17. *Pesquisador: Assim, na sua opinião, como você acha que deveria ser ensinado o texto dissertativo? Como é que você acha que deveria ser ensinado o texto lá na escola?*
18. *Raquel de Queirós: Ah, igual assim, lê o texto junto com o aluno e explicando, ensinando como que é o texto, ah, assim, ajudam o aluno fazer.*
19. *Pesquisador: Junto com os alunos. Assim você acha que deveria ser?*
20. *Raquel de Queirós: É, fica mais fácil assim. Tem aluno que não gosta de fazer, aí o professor ajuda e ele faz, ele fica mais fácil..*
21. *Pesquisador: Ah, então tá bem. E você acha que a escola valoriza, que a escola está valorizando o texto? Como é que você vê o texto em relação à escola como um todo?*
22. *Raquel de Queirós: Se a escola valoriza o texto? Se ela dá valor no texto?*
23. *Pesquisador: Isso, ou seja, como é que o texto participa da vida da escola, do contexto da escola?*
24. *Raquel de Queirós: Essa escola?! Mais ou menos, porque alguns professores nem lê texto com os alunos. Tem uns que lê o texto, discute com o aluno. Mas na escola assim... eu acho que não valoriza não.*
25. *Pesquisador: Você acha que poderiam ser feitas algumas coisas pra mostrar o interesse pros alunos, pra ajudar no interesse dos alunos? O quê que você acha que a escola poderia fazer como um todo?*
26. *Raquel de Queirós: Ah, num sei.*
27. *Pesquisador: Num sabe?*
28. *Raquel de Queirós: Ah num sei... fazer mais coisa de leitura. Num sei, têm uma biblioteca, mas não tem biblioteca no colégio. Acho que devia ter.*
29. *Pesquisador: É ruim sem biblioteca na escola?*
30. *Raquel de Queirós: É. Porque a gente quer ler algum livro e não tem. As vezes tem que ir lá na outra escola, porque aqui não tem.*
31. *Pesquisador: É, bom. Muito obrigado. Muito boa sua entrevista, viu. Obrigado, valeu demais, viu?*
32. *Raquel de Queirós: De nada.*

DURAÇÃO: 04'13"

CODINOME: Graciliano Ramos

1. *Pesquisador: Muito bem, essas perguntas são perguntas ligadas a uma entrevista que é parte do meu mestrado, e eu quero que você fique à vontade. Não é uma prova. Quero que você fique à vontade pra responder, sem preocupação, tudo bem?! Então, a primeira coisa que eu queria saber de você é se você já estudou, se você lembra se você já estudou, o que é um texto dissertativo?*
2. *Graciliano Ramos: Estudar eu até já estudei já, mas... .*
3. *Pesquisador: Já, e o que você entende que seja um texto dissertativo?*
4. *Graciliano Ramos: Eu não sei não...*
5. *Pesquisador: Você não lembra? Não consegue falar?*
6. *Graciliano Ramos: Não lembro mais nada!*
7. *Pesquisador: Não lembra nada, não consegue falar nada?*
8. *Graciliano Ramos: Nada, nadinha. Não lembro.*
9. *Pesquisador: Tudo bem, e como é que tem sido ensinada produção de textos na escola? Como é que você vê isso?*
10. *Graciliano Ramos: Uhm, produção de textos? Redação?*
11. *Pesquisador: Isso!*
12. *Graciliano Ramos: A gente quase nem faz isso e quando faz alguma coisa assim, é só quando a gente tem algumas prova só!*
13. *Pesquisador: Só nas provas!*
14. *Graciliano Ramos: Huhum, é mais é nas provas. E é muito difícil, nossa, é difícil até!*
15. *Pesquisador: Muito difícil!.*
16. *Graciliano Ramos: É difícil fazer, porque eles num ensina faze, se for fazeno vai até ficá fácil.*
17. *Pesquisador: E as dificuldades? O professor percebe as dificuldades que vocês têm durante as aulas?*
18. *Graciliano Ramos: Muitas vezes o professor nem vê, tem dia que o professor consegue ver, aí ele chega e conversa, e vai explicando, de um jeito que fica mais fácil. Ele escreve tem vezes a resposta.*
19. *Pesquisador: Entendi. E na sua opinião, como você acha que tinha que ser as aulas de produção de textos na escola pra que você pudesse aprender mais?*
20. *Graciliano Ramos: Ah, num sei, eu acho que tinha que ser tipo, sem sê daquele jeito chato que só eles passa no quadro, sei lá, podia ter uma aula mais legal, melhor assim. Alguma coisa mais legal, aí a gente se interessa fazer.*
21. *Pesquisador: Certo, Como é que você tem visto a produção de textos dentro desse contexto da escola como um todo? Como é que você vê isso? No geral, você acha que a escola valoriza o texto?*



22. *Graciliano Ramos: Eu acho que não valoriza.*
23. *Pesquisador: Não valoriza.*
24. *Graciliano Ramos: Acho que eles tá muito ai pra isso não.*
25. *Pesquisador: Você acha que a escola devia fazer mais coisas pra valorizar mais?*
26. *Graciliano Ramos: Acho que sim, com certeza*
27. *Pesquisador: Quê que você acha que deveria fazer, por exemplo?*
28. *Graciliano Ramos: Ah, é difícil, eles podia incentiva o texto, os alunos que fizesse os melhor texto, ganhava um prêmio, algum incentivo. Aqui não tem isso, eu acho que se tivesse alguma coisa ficava bom.*
29. *Pesquisador: Você acha que o incentivo seria bom?*
30. *Graciliano Ramos: Eu acho que os aluno ia querer mais estudar.*
31. *Pesquisador: Muito bem. Nossa entrevista termina aqui. Muito obrigado, foi muito importante sua participação para este trabalho.*
32. *Graciliano Ramos: Obrigado você!*

## ANEXO E

Cópia dos textos selecionados do Projeto Político-Pedagógico (PPP)

### JUSTIFICATIVA

Como objetivo de delinear os elementos que nortearão os princípios filosóficos, administrativos e pedagógicos da escola, que emergiu do conjunto da coletividade escolar a necessidade de construir um P.P.P. que definisse as diretrizes e propostas do trabalho educacional para o ano de 2006.

Trata-se portanto, de concretizar o P.P.P. com objetivos bem definidos que se fundamente num planejamento participativo que identifique professores e alunos como sujeitos na construção do conhecimento, como a gentes sociais construtores e indivíduos que saibam analisar, refletir, construir e reivindicar novos valores e condições sociais de vida.

O nosso trabalho, pretende, também apresentar uma proposta em conjunto com a comunidade escolar que venha atender aos anseios da mesma, priorizando o desenvolvimento cognitivo de adolescentes, jovens e adultos, levando em conta os potenciais e interesses típicos de cada idade sem desprezar o contexto histórico vivido por esta comunidade.

### METODOLOGIA

Ao adotar uma perspectiva filosófica para a Educação que pressupõe o diálogo com a escola e os alunos, cabe a cada professor assumir uma posição coerente com a mesma prática pedagógica. O importante é que cada docente interprete sua prática, questione a si mesmo e procure criar e utilizar os e-mails ou recursos que tornem necessários para o seu trabalho com os educandos. Para isso, é preciso considerar a informação que os jovens (aluno do ensino regular, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o conhecimento adquirido do adulto (alunos da EJA) e a linguagem como fundamental, em seu poder de estruturação, transmissão e produção do conhecimento, visto que é nela que nos tornamos sujeitos falantes, escreventes e reflexivos.

Para concretizar a teoria na prática é necessário um planejamento de atividades que venham atender as necessidades, expressar na realidade da comunidade escolar.

Entre estas atividades destacamos:

- Pesquisas;
- Dinâmicas em grupo;
- Atividade extraclasse;
- Oficinas de leitura, artes, matemática, dobraduras;
- Projeto Escola Aberta
- Projeto Horta
- Jogos;
- Teatros;
- Feiras de Ciências e Culturais.

## CURRÍCULO

Nossa sociedade está passando por grandes transformações estruturais. Estamos num contexto de globalização, onde cabe á escola o papel de contribuir para o desenvolvimento do educando. Enquanto a instituição é o lugar onde se trabalha a partir de uma demanda social, cabe à escola considerar e organizar o currículo a partir de uma concepção que oriente sua prática pedagógica.

Considerando que o currículo é uma proposta didático-política para orientar a realização do processo de ensino-aprendizagem, nele deve se apresentar as ações que ocorrem no cotidiano escolar.

A finalidade do currículo é expressar uma forma de conceber a educação, descrevendo as funções e ações escolares de forma que assegure aos docentes e aos educando, a possibilidade de interpretar e questionar a realidade atual. Por isso, o currículo não é neutro, não é absoluto e nem deve ser autoritário, mas ao contrário, considerados todos os conhecimentos já produzidos pela humanidade e distribuídos entre as disciplinas, ele precisa englobar o hoje e o amanhã.

Nessa perspectiva em que a escola, o currículo e o conhecimento apresentam-se em discurso filosófico é denominado interacionista. Esse discurso estabelece o compromisso de dialético. Portanto, realizar essa prática pressupõe a participação de toda comunidade escolar de forma comprometida, crítica e reflexiva.

Assim, estaremos realizando um trabalho de qualidade tendo em vista as demandas sociais que cabe à escola atender além do ensino regular do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

## ANEXO F

Tabela: Dependências escolares e condições de uso

| DEPENDÊNCIAS                         | QUANTIDADE | UTILIZAÇÃO |            | JUSTIFICATIVA   |
|--------------------------------------|------------|------------|------------|---|
|                                      |            | ADEQUADA   | INADEQUADA |   |
| <i>Sala de Aula</i>                  | <b>24</b>  | <b>24</b>  | -          | -   |
| <i>Biblioteca ou sala de leitura</i> | -          | -          | -          | -   |
| <i>Sala de professores</i>           | <i>01</i>  | <i>01</i>  | -          | -   |
| <i>Laboratório</i>                   | -          | -          | -          | -   |
| <i>Secretaria</i>                    | <i>01</i>  | -          | <i>01</i>  | <i>Pouco espaço físico para arquivamento de documentos.</i>             |
| <i>Área de lazer</i>                 | -          | -          | -          | -   |
| <i>Quadra de esporte</i>             | <i>01</i>  | <i>01</i>  | -          | -   |
| <i>Pátio coberto</i>                 | <i>01</i>  | -          | <i>01</i>  | <i>Pouco espaço físico para acomodar a clientela.</i>                   |
| <i>Pátio descoberto</i>              | -          | -          | -          | -   |
| <i>Auditório</i>                     | -          | -          | -          | -   |
| <i>Cantina</i>                       | <i>01</i>  | <i>01</i>  | -          | -   |
| <i>Banheiros</i>                     | <i>02</i>  | -          | <i>02</i>  | <i>Não fornece comodidade aos portadores de necessidades especiais.</i> |
| <i>Outros - (Especificar)</i>        | -          | -          | -          | -   |

## ANEXO G

Tabela: Aproveitamento dos estudantes (Ensino Médio)

| <i>Série</i>  | <i>Matrícula inicial</i> | <i>Admitido após mês/março</i> | <i>Transf.</i> | <i>Abandono</i> | <i>Apr.</i> | <i>Repr.</i> | <i>Matrícula final</i> | <i>Índice de Aprov.</i> | <i>Índice de reprov.</i> | <i>Índice de abandono</i> |
|---------------|--------------------------|--------------------------------|----------------|-----------------|-------------|--------------|------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------------|
| <i>1º ANO</i> | <b>308</b>               | 72                             | 14             | <b>152</b>      | <b>179</b>  | <b>35</b>    | 214                    | <b>48,9%</b>            | <b>9,5%</b>              | <b>41,5%</b>              |
| <i>2º ANO</i> | <b>208</b>               | 33                             | 19             | <b>89</b>       | <b>121</b>  | <b>12</b>    | 133                    | <b>54,5%</b>            | <b>5,4%</b>              | <b>40,0%</b>              |
| <i>3º ANO</i> | <b>135</b>               | 31                             | 12             | <b>45</b>       | <b>107</b>  | <b>2</b>     | 109                    | <b>69,4%</b>            | <b>1,3%</b>              | <b>29,2%</b>              |
| <i>4º ANO</i> | -                        | -                              | -              | -               | -           | -            | -                      |                         | -                        | -                         |
| <i>TOTAL</i>  | <b>651</b>               | 136                            | 45             | <b>286</b>      | <b>407</b>  | 49           | 456                    | <b>54,8%</b>            | <b>6,6%</b>              | <b>38,5%</b>              |

## ANEXO H

Cópia do Plano de Aula do Professor referente ao primeiro e segundo bimestre.

| COLÉGIO JOÃO CARNEIRO DOS SANTOS  |   | Língua   | 1º Bimestre  |  |
|---|---|--|--------------|--|
| CONJUNTO MORADA DO MORRO  |   | Portuguesa   |              |  |
| Planejamento anual  |   | Professor: Guimarães Rosa  |              |  |
| 2008  |   | 1º ano   | Ensino Médio |  |
| Conteúdos   | Habilidades e Objetivos   | Procedimentos didáticos  |              | Avaliação  |
| <p><b>Para ler a prosa de ficção</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Características gerais da prosa</li> <li>• Ação</li> <li>• Personagens</li> <li>• Espaço tempo</li> <li>• Narrador</li> </ul> <p><b>Narração e narrativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O ato de narrar</li> <li>• Discurso direto, indireto</li> <li>• Produção de texto</li> </ul> <p>Estudo dos verbos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura das formas verbais</li> <li>• Radical, vogal temática, desinências</li> <li>• Formas verbais rizotônicas e arrizotônicas</li> </ul> | <p>* O aluno deverá ser capaz de:</p> <p>* Desenvolver estratégias de leitura: índices de previsibilidade, explicitação do conteúdo implícito, levantamento de hipóteses, relações de causa e consequência, de temporalidade e espacialidade, transferência, síntese e generalização, tradução de símbolos, relações entre forma e conteúdo, etc.</p> <p>* Comparar textos, buscando semelhanças e diferenças quanto à forma.</p> <p>* Utilizar o tempo e o espaço como técnicas narrativas</p> <p>consequência, de temporalidade e espacialidade,</p> <p>* Empregar o discurso citado na forma de discurso indireto livre.</p> <p>* Dominar os verbos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos variados para complementação,</li> <li>• Aulas expositivas interagidas,</li> <li>• Leitura individual ou grupal</li> <li>• Análises literárias,</li> <li>• Produções textuais,</li> <li>• Atividades de fixação, de reflexão, complementares e de aprofundamento,</li> <li>• Utilização de recursos áudios-visuais</li> <li>• Filme,</li> <li>• músicas</li> </ul> |              | <p>Será realizada de forma Contínua visando a interação e o desenvolvimento do educando.</p> |

| COLÉGIO JOÃO CARNEIRO DOS SANTOS  |   | Língua  | 2º Bimestre  |  |
|---|---|---|--|--|
| CONJUNTO MORADA DO MORRO  |   | Portuguesa  |  |  |
| Planejamento anual  |   | Professor: Guimarães Rosa   |  |  |
| 2008  |   | 1º ano  | Ensino Médio   |  |
| Conteúdos   | Habilidades e Objetivos   | Procedimentos didáticos   | Avaliação  |  |
| <p><b>O Romantismo em Portugal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As concepções literárias do romantismo.</li> <li>• Almeida Garret.</li> <li>• Alexandre Herculano.</li> <li>• Ultra-romantismo.</li> <li>• Camilo Castelo branco.</li> <li>• João de Deus.</li> <li>• Júlio Diniz.</li> <li>• Romance campesino.</li> </ul> <p><b>Narração e narrativas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas de redação.</li> <li>• Prática de língua falada.</li> </ul> <p><b>Estudo dos verbos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos irregulares.</li> <li>• Verbos defectivos.</li> <li>• Verbos abundantes.</li> <li>• Particularidades verbais e dicionários.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>* Identificar e empregar adequadamente os verbos.</li> <li>* Identificar os valores sintáticos dos verbos regulares e irregulares.</li> <li>* Identificar os valores sintáticos dos verbos abundantes.</li> <li>* Reconhecer o papel dos verbos como elemento de coesão textual, bem como as funções sintáticas que eles podem exercer.</li> <li>* privilegiar a leitura, cuja interpretação orienta-se pela ciência hermenêutica, para despertar no aluno a necessidade de se ler o texto (e o contexto)</li> </ul> <p>Literário sem orientações pré-estabelecidas como o psicologismo, o sociologismo, o historicismo etc.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aulas expositivas interagidas,</li> <li>• Textos complementares variados ,</li> <li>• Leitura individual ou grupal,</li> <li>• Recursos áudios-visuais,</li> <li>• Filmes e músicas,</li> <li>• Atividades de fixação, de reflexão, complementares e de aprofundamento, (individuais e grupais).</li> <li>• Produção textual.</li> <li>• Seminário,</li> <li>• Uso do dicionário.</li> </ul> | Será realizada de forma Contínua como ênfase na interação e no desenvolvimento do cada educando. |  |

## ANEXO I

Cópia das redações selecionadas para descrição e análise anterior à realização do Experimento Didático-Formativo.

Codinome: *Oswald de Andrade*

### A Reserva de cotas para negros na universidade

Com o passar dos anos, já é muito comum a convivência dos negros na grande sociedade. Já estamos acostumados com os negros no meio de tudo e de todos.

O racismo já foi um problema muito sério. Os negros já foram sacrificados, humilhados e até mesmo mortos. Mas hoje em dia, os negros já conquistaram seu lugar com sua dignidade e humanidade por vários países e cidades do mundo. Podem frequentar a escola, conseguem bons empregos e até mesmo se candidatam para alguns partidos, mas muitos para chegar onde chegaram foi com muita batalha e boas vitórias, com muito estudo e esforços.

Muitos ainda perdem grandes chances devido suas aparências, raças e cores, mas têm um grande orgulho no peito por serem iguais a qualquer um perante a Deus...



Codinome: José de Alencar

É necessário ter cotas para negros nas universidades públicas segundo a lei.

- Bem, como quero demonstrar minha sincera opinião sobre o sistema de cotas no Brasil, eu compreendo dentro de um universo muito maior de uma série de conexões de nossa sociedade "democrática" e "anti-racista".

- O preconceito e o racismo no Brasil estão portados pela cor que o negro traz em sua pele e não no sangue que corre em suas veias. O negro na universidade pública do Brasil é bem mais complexa do que a simples compreensão da desigualdade social, polarizada entre pobre e ricos, compreensão esta que por muito tempo engessou e engessa as reivindicações de uma maior igualdade da comunidade negra no Brasil. Acredito plenamente que o ensino no Brasil deva ser repensado e reformado como em todo, garantindo uma melhoria na qualidade do ensino aplicado a comunidade carente que é a ~~maioria~~ maioria deste país. Assustou-me ao ouvir a ideia de criação de cotas para negros nas universidades públicas Brasileiras.



FORONI

O que não gosto é que troquem a discriminação racial na luta pelas cotas e troquem em seus pequenos alunos dos mais diferenciados locais. Aqueles que ainda insistem em perguntar para seus filhos de cores, se são classificados como brancos e não estão legislando em curso própria, mas, em função daquilo que considero justo:

enfim, aqui encerro minhas palavras.

Codinome: *Cecília Meireles*

## Letas, maquiagem social!

No meu país, nada funciona. Nada que seja público, pelo menos. A saúde me desca dente, o transporte me paralisa e a educação só me ensinou a não acreditar em políticos. Para driblar essa situação, os "bambambãs do Brasil" criaram cotas para mascarar as pesquisas que dizem que o rico está cada vez mais rico e o pobre... Começaram colocando cotas para negros na universidade. Logo incluíram os alunos da escola pública. Daqui a pouco até a loteria federal vai ter cotas para garantir a "ascensão social das classes menos favorecidas". Os bambambãs do meu país só esqueceram de uma coisa: maquiagem não dura pra sempre. Uma hora ou outra, ela tem que ser refeita. Assim são essas cotas, que não vão resolver o problema da educação. A maquiagem vai durar uma hora ou outra.

Codiname: *Manoel Bandeira*

É necessário ter cotas para negros nas universidades públicas segundo a lei.

É necessário sim, ter cotas para negros nas universidades, mas os racistas não querem conviver com essas pessoas, essas pessoas, como fazer um mundo melhor, com tamanho desigualdade? Além do mais, a cor das pessoas não diz o que eles realmente são. Hoje o que prevalece é a desigualdade, os negros estão ficando uma espécie de opressão, o que afeta ainda mais essas pessoas. Então, não é governo e não a lei impedem o racismo no mundo.

Não é justo uma pessoa ser ignorada pela cor, além do mais, a personalidade não é testada através da cor, há negros com mais dignidade do que um branco. O direito é para todos, apesar da ignorância de muitos, o que deve prevalecer é a igualdade.

Como seria bom se a igualdade dominasse o mundo e que o direito prevalecesse. Mas não é isso o que vemos no mundo atual, existem mais preconceitos do que união. Com isso, as pessoas não se importam com isso.

Enfim, sabe se é necessário ter cotas para negros nas universidades, sabe que realmente é necessário ter igualdade para termos um mundo melhor.



Codinome: *Mário de Andrade*

É necessário ter cotas para negros nas universidades públicas segundo a lei.

Não é necessário ter cotas para os negros nas universidades. Porque todos nós temos direitos iguais, independentemente da raça ou da cor. Essa lei só nos dá a entender que discriminação ainda não foi eliminada pelo povo brasileiro.

Hoje em dia, os negros sofrem muito com a discriminação, desde a época da escravidão foram abolidos dos maus tratos e da escravidão que viviam, mas parece que ainda estamos nos tempos da escravidão.

Porque essa lei só fez com que os negros sofressem mais. Além de sofrerem algumas dificuldades em conviver com as pessoas de cor branca, têm que enfrentar e lutar para conseguir uma vaga em uma universidade brasileira além de concorrer com vários outros alunos.

Com essa lei só mostra que a discriminação não foi abolida no dia em que os escravos foram libertos, e que ainda continua a escravidão.

Codinome: *Cora Coralina*

## Cotas de negro

Cotas de negro são para universidade. Onde a maioria são os negros, acredito... que isso foi feito para, de certa forma, esconder um pouco o sofrimento dos negros primeiramente, e de outra forma, dar para estas pessoas uma chance a mais para entrarem na universidade, mas alguns acham que isto ainda é uma certa discriminação.

Como no Brasil já temos muita história de discriminação aos negros, eles tentam minimizar um pouco isso fazendo as cotas de negros, mas isso ainda não resolve, temos que acabar com a discriminação.

As cotas de negros foram feitas para dar mais chance para os negros. Nas universidades a maioria são os brancos, temos que mudar isso não só fazendo cotas para negros e sim dando oportunidade para que eles possam mostrar que a cor não mostra o conteúdo.

Mas de certa forma, alguns acham que dessa forma ainda estão sendo discriminados, mais hoje uma pessoa não precisa ter brço para crescer na vida. Basta ter força de vontade. Isso não é discriminar, é mostrar para eles que tem lugar para eles.

tilibra



Codinome: *Clarice Lispector*

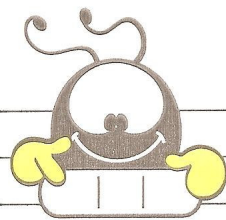
É necessário ter cotas para negros nas universidades públicas?

Não só é necessário como deve, pois segundo a lei no Brasil, o negro não tinha direito de estudar em escolas normais, tampouco de frequentar uma universidade. Mesmo por que, desde os tempos da escravidão, não era permitido que os negros estudassem, especialmente em escolas onde se encontravam somente pessoas brancas.

Nos dias de hoje, o negro já não é mais tão discriminado como a algum tempo atrás, mas isso não significa que a discriminação foi de todo totalmente abolida, apenas que diminuiu e que o negro conquistou o direito de ir e vir ocupando o mesmo espaço que o branco.

Todos nós sabemos que a pessoa de cor escura de certo modo, sempre sofreu com a discriminação, que era tão intensa quanto difícil de escapar. Até mesmo nos tempos atuais, dependendo do lugar e diante de quem, pode-se perceber ~~que~~ pelo jeito como as pessoas olham para outra que seja de cor escura.

credeal

**SMILINGÜIDO**

© LUZ E VIDA

Contudo, depois que se li entrar em vigor, muitos brancos se dizem interessados para concorrer a essas vagas. Credite que com uma boa fiscalização isso pode-se diminuir e cada um fazer por merecer alcançar o seu objetivo sem interesse em tomar o direito do outro.

Com essa atitude, eles só mostram que a discriminação continua do mesmo jeito, pois o branco mesmo tendo sua parte garantida não está satisfeito. Além de está claro que a discriminação ainda existe, também é ambíguo.



Codinome: *Olavo Bilac*

É NECESSÁRIO TER COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS?

Sim. Esta está sendo uma fórmula que o governo encontrou para amenizar a desigualdade social e racial.

Apesar que os brasileiros dizem que não são racistas, ainda existe muito preconceito contra os negros. A prova disso é que é raro se ver um negro exercendo um cargo de alto escalão (chefia).

Mas mesmo com a lei de cotas é muito difícil um negro se ingressar na faculdade, porque até mesmo na faculdade o estudante de cor demora para se integrar com grupos de brancos, porque existem ainda muitas pessoas que discriminam não só negros, mas também índios. Qualquer pessoa que não é da mesma raça, ou não tem estatura para acompanhá-lo.

Mesmo com a lei de cotas, o negro sofre ainda muita discriminação, menos, mas mesmo assim o negro tem que se empenhar em tudo que faz, tentar ser o melhor para se ingressar, e mostrar que ele é igual ao branco.



Codinome: Carlos Drummond de Andrade

### Educação encalçada

Visando limpar a imagem de puçancito na história de Brasil, criaram o sistema de cotas para negros. Mas isso só mostra que o racismo não irá se resolver com regras limitadas. Além de ser incoerente esse programa "social" não irá resolver a precariedade e o caos na educação. Lembrando esse programa "social" vemos que só acarreta a apoteose ao racismo e não resolve a dificuldade da educação.

Para ingressar na universidade pública os estudantes negros podem optar pelas cotas que é um sistema que concorre com pessoas de mesma cor, porém quando entra na faculdade mesmo que não seja por esse sistema de avaliação sendo visto como o "beneficiado".

Isso mostra que cotas não resolve a permanência de negros nas universidades pois deve-se educar a população com relação ao racismo e não fazer tantos projetos que tenham verbas que poderiam fazer novas universidades públicas.

Então a deficiência na educação só irá se resolver quando a população reivindicar os direitos quanto estudante pois enquanto ficar conformada com essa situação não irá se resolver.

Enfim, as cotas não vão resolver a deficiência na educação, pois isso tem que construir faculdades e parar de ender de benefícios a que precisa ser modificada desde o início que seja o racismo.

Codiname: Lya Luft

Tema: É necessário ter cotas para negros nas universidades públicas segundo a lei...

É necessário ter vagas para negros nas universidades públicas sim, mas as universidades públicas só acham necessário ter vagas para brancos.

Antigamente se os negros quizessem vagas tinham que concorrerem para conseguir uma. Tudo isso aconteceu por causa da escravidão. Ela que causou essa discriminação.

Pessoas negras também devem cursar uma universidade pública tanto quanto um branco.

Antigamente negros eram escravizados e agora haviam até a morte, os brancos achavam os negros como uma espécie de escravos ou de objetos.

Foram malvados e muito rigorosos com os pobres dos negros.

Tanto negros quanto brancos têm o direito de frequentar uma universidade pública, sem que seja necessário a disputa entre eles.

## ANEXO J

## Cópia do Plano de Aulas para a realização do Experimento Didático-Formativo.

| OBJETO: TEXTO DISSERTATIVO  |  |   |  |                         |  |   |
|---|--|---|--|-------------------------|--|---|
| Curso: Ensino Médio   |  | Disciplina: Língua Portuguesa   |  | Série: 1º Ano           |  |   |
| Número de aulas: 08 aulas   |  | Período: Matutino   |  |                         |  |   |
| Prof <sup>o</sup> : Pesquisador Sérgio Gomes de Miranda   |  |   |  |                         |  |   |
| Objetivo Geral (relação geral, conceitual, básica): Aprender a produzir um texto em gênero dissertativo.  |  |   |  |                         |  |   |
| Motivação: discussão de um tema de interesse dos estudantes.  |  |   |  |                         |  |   |
| Objetivos específicos   | Ações mentais  | Operações   | Conteúdo   | Previsão do n° de aulas | Desenvolvimento metodológico / Questões-problemas  | Avaliação   |
| Perceber a relação entre a estrutura geral e a discussão do tema.   | Transformar os termos da tarefa a fim de revelar o conhecimento geral sobre a produção.  | Ler o texto / Desvendar as partes da estrutura / Relacionar as partes estruturais.  | A estrutura geral do texto dissertativo-argumentativo. | 01 aula                 | Leitura e análise de dissertações. <i>Quantas partes constituem o texto dissertativo?</i>  | Apresentação oral à turma da estrutura geral da dissertação.  |
| Expressar na forma escrita a relação estrutural geral da dissertação.   | Produção do modelo geral da dissertação.   | Externar na forma escrita as partes que constituem o texto.   | As partes que compõem o texto dissertativo.            | 01 aula                 | Discussão em grupos sobre a estrutura do texto. Acompanhamento pelo professor. <i>Quais são as partes de um texto dissertativo?</i>  | Apresentação oral à turma da modelação construída pelo grupo.   |
| Desvendar a relação entre a estruturação do texto e a lógica temática do raciocínio.  | Transformar o modelo para identificar a relação geral da dissertação.  | Inverter a seqüência estrutural do texto / Analisar o resultado da inversão no plano lógico do raciocínio.  | Coesão e coerência textuais                            | 02 aulas                | Em grupo, leitura, desestruturação e discussão da relação entre a estrutura do texto e a lógica do raciocínio. Acompanhamento pelo professor. <i>Que alterações ocorrem no plano do raciocínio, caso a estrutura do texto seja alterada?</i> | Apresentação oral à turma dos resultados da desestruturação no plano do raciocínio do texto estudado pelo grupo.                              |
| Perceber o encadeamento das idéias no texto em cada parte e no todo, de modo a apropriar-se do procedimento estrutural e sua relação com o raciocínio textual   | Definir o sistema de relações e propriedades encontradas no geral e nas particularidades estruturais para a veiculação lógica do raciocínio. | Analisar a introdução / perceber no desenvolvimento a continuidade das idéias postas na introdução / avaliar a lógica do raciocínio do texto na forma de conclusão das idéias apresentadas e desenvolvidas. | O gênero dissertativo: conceito e estrutura.           | 01 aula                 | Em grupo, leitura, análise e discussão do modo como o raciocínio perpassa todas as partes da dissertação. Acompanhamento proximal do professor. <i>Que relação existe entre as partes do texto e a lógica do raciocínio?</i>                 | Apresentação oral à turma do modo como o raciocínio foi ancorado na estrutura textual e formulação escrita do conceito de texto dissertativo. |
| Produzir um texto em gênero dissertativo.   | Controle e avaliação da aprendizagem de como se produz um texto dissertativo.  | Planejar, rascunhar, escrever, estruturar e revisar essas partes.   | O texto dissertativo                                   | 02 aulas                | Produção individual de um texto em gênero dissertativo <i>Como é produzido o texto dissertativo?</i>   | Produção de um texto em gênero dissertativo.  |
| Identificar as inadequações referentes à produção do texto dissertativo.  | Retroceder ao raciocínio inicial da modelação do texto.  | Planejar, revisar, comparar, corrigir.  | O texto dissertativo                                   | 01 aula                 | Leitura sistemática do texto produzido. Acompanhamento do professor. <i>Quais as dificuldades evidenciadas na produção textual?</i>  | Refazer o texto corrigido.  |
| <b>Referências bibliográficas:</b>  |  |   |  |                         |  |   |
| ABREU, A. S. Curso de Redação. São Paulo: Ática, 2002.  |  |   |  |                         |  |   |
| AMARAL, E.; FERREIRA, M.; LEITE, R.; ANTÔNIO, S. Novas Palavras: Português – Ensino Médio. São Paulo: FTD, 2003.  |  |   |  |                         |  |   |
| ANDRADE, M. M.; MEDEIROS, J. B. Comunicação em Língua Portuguesa. São Paulo: Atlas, 2000.   |  |   |  |                         |  |   |
| BENTES, A. C. Linguística Textual- In: Introdução à Linguística 1: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.  |  |   |  |                         |  |   |
| ANDRADE, M. M.; MEDEIROS, J. B. Comunicação em Língua Portuguesa. São Paulo: Atlas, 2000.   |  |   |  |                         |  |   |
| DAVYDOV, V. V. Problemas do Ensino Desenvolvimental: A experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. (Traduzido por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.) Moscou: Editorial Progreso, 1988. |  |   |  |                         |  |   |
| FAVERO, L. L. Coesão e Coerência textuais. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 1998.   |  |   |  |                         |  |   |

## ANEXO K

Cópia do texto utilizado como padrão geral de produção em gênero dissertativo.

### Um Novo Paradigma

A preservação do planeta tornou-se, nos últimos anos, o principal ponto de discussão nas pautas de encontros entre os grandes líderes mundiais. Nesse sentido, os grandes chefes de Estado têm se reunido e buscado abrir um consenso sobre as ações humanas capazes de salvar o planeta. Numa escala hierárquica descendente, as referidas ações podem assim serem descritas. Primeira, as grandes potências adaptem-se ao modelo de crescimento sustentável; segunda, as indústrias diminuam a emissão de gases tóxicos e a exploração/consumo dos bens naturais; terceira, cada ser humano, desde os mais pequenos atos, priorizar o cuidado com o planeta. Todavia, os anos estão passando e as mudanças parecem ter ficado apenas no plano discursivo. Nosso tempo está se esgotando.

A forma de crescimento mundial está caminhando de modo paradoxal. Pensando em acumular riquezas, tecnologicizar, encabeçar o crescimento mundial, as grandes potências não medem as conseqüências. Derrubam florestas inteiras, exploram o solo das mais diversas maneiras, poluem as águas e o ar. O desenvolvimento a qualquer custo deixará para as futuras gerações um mundo globalizado em catástrofes naturais. O capitalismo cegou as economias mundiais e o resultado é a política de consumo e produção. Entretanto, do modo em que a situação está, muito em breve não restará gente para gastar todo esse dinheiro, se beneficiar das tecnologias, viver o progresso. Nem mesmo aqueles que se endeusam por terem belas salas em grandes palácios, por se sentarem em confortáveis poltronas, defendidos por uma mesa, restarão para discursar sobre a história de seu fracasso como líderes da civilização. Marchamos para o fim.

Inseridas nesse contexto de forma destacada, as indústrias se aderem muito bem ao modelo de crescimento. Tudo é uma questão política, sobretudo em países como Inglaterra, Estados Unidos, China, Alemanha, onde estão situadas as maiores indústrias do planeta, produzir para a própria subsistência e, ainda, para a exportação para o resto do mundo. Em síntese, ocorre o seguinte: explora-se e consome-se os bens naturais e em troca descarrega-se no planeta gases tóxicos que acabam com a camada de ozônio e, conseqüentemente, contribuem para o aumento do aquecimento global. Não existe nenhuma outra meta que não seja ligada ao lucro. Ainda assim, dissimuladamente, algumas dessas indústrias lançam na TV propagandas que divulgam o cumprimento de sua função social. A visão é cada vez mais apocalíptica.

Unidade mínima desse universo caótico apresentado, mas ocupando a posição de sujeito de cada ação, o ser humano parece ter impregnado em si uma segunda natureza, totalmente contrária àquela dada pelo Criador. O homem não conseguiu administrar a responsabilidade de ser a criatura criadora. Ao contrário de sua essência, está se tornando predador de si mesmo, do seu próximo, dos outros animais, do seu mundo. Em cada ato humano evidencia-se sua incapacidade de preservar. Aqui parece estar o problema: a consciência individual, o egocentrismo superou a coletividade, a cooperação. Desse prisma, cada pessoa busca seus interesses, sua comodidade, ignorando a existência do outro. Contudo, sabe o que deveria fazer individualmente por um mundo melhor. Quando questionado, seu discurso revela a consciência dos atos. Pequena é a esperança.

O planeta pede socorro, pede o fim dessa convivência desarmônica. Seus sinais têm sido evidentes e catastróficos para a humanidade. O momento é de atitude geral, a começar por cada pessoa em seu contexto imediato, passando à sociedade. Dessa forma, onde houver uma pessoa haverá ações em prol da preservação. Assim, cada indústria terá a marca da ação ambiental e cada país defenderá uma política de defesa do salvamento da terra. Portanto, a única esperança para essa difícil realidade é um novo paradigma, em que sejam ultrapassados os limites do discurso, rumo à atuação real e efetiva de cada sujeito para salvar a vida no planeta. Do jeito que está, se for tirado um retrato da situação ambiental de nosso planeta a foto sairá queimada.

## ANEXO L

Cópia da matriz norteadora das observações e as questões de observação durante o experimento.

### MATRIZ PARA A IDENTIFICAÇÃO DA RELAÇÃO PROFESSOR – ALUNO DURANTE O EXPERIMENTO

#### TRAÇOS A SEREM OBSERVADOS

| Acolhimento /<br>motivação | Promoção<br>da<br>interação | Promoção da<br>participação | Manutenção dos<br>alunos no<br>caminho da<br>aprendizagem | Aproveitamento<br>das experiências<br>socioculturais dos<br>alunos<br><br>Trabalho na ZDP |
|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|---|---|
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |
|                            |                             |                             |   |   |

#### QUESTÕES DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS DO EXPERIMENTO

6. HOUVE FORMAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO?
7. COMO SE DEU A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DURANTE O EXPERIMENTO?
8. QUAL FOI A PARTICIPAÇÃO DO TEXTO DURANTE O EXPERIMENTO?
9. COMO SE DEU O MÉTODO DE ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS NO EXPERIMENTO?
10. COMO O PROFESSOR IDENTIFICOU AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS?
11. COMO O PROFESSOR LIDOU COM ESSAS DIFICULDADES?

## ANEXO M

Cópia das redações selecionadas para descrição e análise posteriormente à realização do Experimento Didático-Formativo.

Codínomo: *Oswald de Andrade*

Todos ~~se~~ iguais

A população do Brasil é metade de negros e metade de brancos. Onde vemos os brancos também vemos os negros, mas nas universidades tem menos negros do que brancos, por isso existem as cotas. Criaram as cotas por causa de duas coisas: o racismo é muito antigo e hoje os negros já conquistaram seu espaço. Todas as pessoas hoje em dia são iguais.

O racismo foi uma coisa muito séria antigamente. Qualquer pessoa negra era humilhada e sacrificada, algumas foram mortas por causa do racismo. Então é muito bom os negros terem o direito de estudar na universidade.

Hoje em dia, muitos negros já conquistaram seu espaço no trabalho e na sociedade. Nas escolas públicas tem muitos negros, mas na universidade não tem muitos. Agora os negros conquistaram seu direito de estudar na universidade por causa das cotas.

Todas as pessoas são iguais mesmo se tiverem cores diferentes. As cotas são boas para os negros terem vagas na universidade, porque lá eles ainda não são iguais. O governo está de parabéns.



Codinome: José de Alencar

Costas: uma nova discriminação.

As universidades públicas do Brasil adotam a um sistema de cotas para os negros como uma forma de reparação erros cometidos no passado, mas esse sistema pode ser descrito desta forma: primeira, subestimam a capacidade dos negros; segunda, dividem etnias e prolongam a desigualdade; terceira, em pleno século XXI os negros ainda estão aprisionados a discriminação.

A capacidade dos negros é subestimada pelo fato da maioria dos negros ser de classe baixa e ter um estudo deficiente. Oferecer cotas para negros é uma forma de diminuir a intelectualidade deles. Existem alguns exemplos de negros que se destacaram pela inteligência como o Barack Obama, que foi seu presidente dos EUA.

A desigualdade no Brasil é muito destacada em todos os aspectos, tanto social como financeiro. Essas desigualdades refletem no ensino e na educação. As pessoas mais pobres sempre serão as mais prejudicadas, mas as cotas estão prolongando a discriminação.

Estamos no século XXI e os negros ainda estão escravizados na discriminação.

PHONI

Muitos são excluídos de grupos de saúde e de trabalho.

A discriminação está muito exposta no Brasil.

Por fim, as cotas nas universidades públicas brasileiras geram uma auto-decepção nos negros e o mundo fica mais individualista.

Codinome: Cecília Meireles

## Maquiagem social

No Brasil os políticos encontraram um jeito de "resolver a ascensão social das classes menos favorecidas" criando cotas para negros na faculdade. Mas isso está diminuindo a inteligência de negro, maquiando a situação atual e mudando o preconceito. Não é pela cor que alguém demonstra sua capacidade.

A educação brasileira está indo de mal a pior e os políticos, "para corrigir o problema", colocaram cotas para os afro-descendentes nas universidades públicas, mas isso só piora o problema, pois as cotas diminuem a inteligência dos negros. Todos merecem ser tratados com igualdade.

As cotas servem mesmo é para maquiagem a situação da educação. As universidades e as escolas estão caindo aos pedaços, os professores ganham muito pouco e os políticos só pensam em desviar o dinheiro para a caixa. Essa é a realidade.



No abrirem portas para quem seja, negros, brancos, pardos, amarelos, estão causando o preconceito. Do mesmo jeito que estão os negros também estão os brancos e se forem tratados diferentes vai acontecer a discriminação.

É certo mesmo seria proporcionar uma educação de qualidade a todos desde o início. Assim, os negros viriam entrar na faculdade pelo seu próprio mérito e não pela sua etnia.

Codinome: *Manoel Bandeira*

## Grande discriminação

Um dos assuntos mais polêmicos para os brasileiros é a questão das cotas para negros nas universidades.

Dessa questão pedimos tirar três grandes problemas:

estão subestimando a capacidade dos negros; e quando da discriminação pelo peso; esta é uma forma de maquiagem a situação atual. Enquanto o racismo é um desafio mais difícil a cada dia que passa.

Se antes havia discriminação, hoje se tem uma espécie de passado. As cotas subestimam a capacidade dos negros, pois é uma forma clara de dizer que eles não conseguem conviver com os brancos, e que é uma mentira. Os negros são inteligentes como qualquer um.

É impressionante como agravou o quadro de discriminação no Brasil. A discriminação está pior porque ela acontece escondida, como no caso das cotas, que está fazendo uma coisa e fazendo outra.

Os políticos estão tentando esconder a situação atual, eles estão maquiando a discriminação. Não cotas para os negros é para impressionar as pessoas, mais na realidade ninguém importa com a situação dos negros.

Não cotas é sem uma discriminação contra os negros, por isso elas não devem acontecer, porque de jeito que está o Brasil não vão parar um lugar algum.

Codiname: *Mário de Andrade*

## A lei de cotas

No Brasil, atualmente, a lei de cotas é motivo de polêmica. Os pontos que estão discutindo são os seguintes: agrava-se o quadro de discriminação; subestima-se a inteligência dos negros e maquia-se a situação atual da educação. Enquanto isso a educação continua um caos.

O quadro de discriminação no Brasil é muito grande. Os negros têm dificuldades de arrumar emprego de interagir no meio social, de ser aceito pelos pessoas, enfim, de viver. Agora as cotas fazem essa discriminação continuar na universidade.

Os políticos acham que os negros não são capazes de entrar na universidade pela própria inteligência. As cotas existem para os negros porque eles pensam que os negros não conseguem agir, atingir seus objetivos, só que não é ~~na~~ cor que se conhece uma pessoa.

A verdade é que estão maquiando os problemas enormes da educação e ficando com o dinheiro que seria para melhorar. O Brasil não precisa de cotas e sim de uma boa educação para todos.

A educação é um direito de todos e enquanto os políticos inventam cotas, a educação está cada dia virando um caos.

Codinome: *Cora Coralina*

## Universidade para todos

As cotas nas universidades públicas do Brasil geram muita polêmica, porque no Brasil são 50% de brancos e 50% de negros que formam a população. Por isso, as cotas criam muitos problemas e os principais são a permanência do racismo e o desfazer que esconde a verdadeira educação. Precisamos melhorar a educação.

As cotas foram feitas para os negros entrarem na universidade, mas as vagas... são poucas e os que entram são discriminados, porque o racismo está em todo lugar. Todos os negros que estão na faculdade ficam sendo julgados pelos colegas brancos, pois ele tem as cotas e eles não têm. Isso não é justo nem para os brancos nem para os negros.

Os políticos inventam essas cotas para disfarçar a verdadeira educação acabada que o Brasil tem. Os políticos desviam o dinheiro da educação e não constroem novas escolas nem universidades para todos, e para esconder isso eles criam as cotas.

Não devemos separar as pessoas por causa da cor, devemos sim




melhorar a educação para todos principalmente para os pobres, pois eles também precisam estudar.





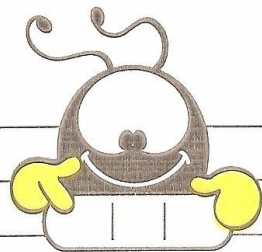
Codnome: *Clarice Lispector*

## Discriminação racial

A educação do Brasil, em termos de respeitar as raças, vai de mal a pior. Um exemplo disso é o oferecimento de cotas nas universidades federais, que causam três grandes problemas: subestimam a inteligência dos negros, cobrem a deficiência educacional do país e aguçam o quadro da discriminação. Assim a educação no Brasil nunca vai chegar ao ideal.

Somos todos seres humanos, diferenciados por vários aspectos, a cor é um deles. Mas a cor não dá e nem tira inteligência. Somos seres pensantes, capazes de conquistar o nosso ideal. Isso vale para todos, negros e brancos. Então, as cotas só servem para subestimar a inteligência dos negros.

A discriminação que está na sociedade também está na educação. Há poucos negros nas boas universidades, mas os políticos não estão preocupados com isso. Eles estão tentando amenizar para acanhar uma reeleição que prejudique eles e o nome deles, que é a coisa de maior valor que eles possuem. As cotas só servem para esconder o quanto **credeal**



# SMILINGÜIDO

© LUZ E VIDA

a educação está ruim.

O maior motivo de alegria dos negros até hoje foi conquistar os seus direitos. Mas as cotas não estão respeitando esse direito, elas estão ajudando na discriminação dos negros.

É doloroso assistir essa crise de discriminação racial. Os negros sentem essa crise todos os dias nos lugares onde eles são e até na educação eles estão sentindo. Os políticos não sabem melhorar a educação e com as cotas isso está só piorando.

Codinome: *Olavo Bilac*

### A POLÍTICA DE COTAS

O BRASIL TEM UMA POLÍTICA DE COTAS PARA NEGROS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS. ESSE FATOR DEMONSTRA DUAS COISAS MUITO IMPORTANTES. PRIMEIRO, ISSO É UM MEIO QUE ENCONTRAMOS PARA AMENIZAR UM POUCO A DISCRIMINAÇÃO NESSE PAÍS E SEGUNDO, TAMBÉM É UMA FORMA DO NEGRO TER DIREITO DE CURSAR UMA BOA FACULDADE.

COM ESSA LEI DE COTAS FICOU MAIS FÁCIL PARA O NEGRO NÃO SE SENTIR EXCLUÍDO. SE SEU DESEMPENHO FOR BOM ELE VAI PODER SE FORMAR NA FACULDADE E SE DESTACAR NO MERCADO DE TRABALHO. POR CAUSA NESTA LEI A DISCRIMINAÇÃO SÓ VAI DIMINUIR.

O NEGRO AGORA TEM DIREITO DE CURSAR UMA BOA FACULDADE, O QUE ANTES NÃO TINHA JEITO. QUANDO ELE SE FORMAR VAI PODER TER UM CARGO DE ALTO ESCALÃO E VAI DEFENDER OS SEUS DIREITOS, PORQUE TODOS NÓS SOMOS FILHOS DE DEUS.

DEPOIS DO ALIEM EXPOSTO, PODEMOS CONCLUIR QUE A POLÍTICA DE COTAS É ALGO MUITO IMPORTANTE PARA OS NEGROS E PARA O BRASIL, PORQUE PASSA A TRATAR TODO MUNDO IGUAL, TANTO OS NEGROS QUANTO OS BRANCOS.



Codnome: Carlos Drummond de Andrade

### O fim do racismo

Para limpar a imagem de preconceito na história do Brasil, criaram o sistema de cotas para negros. Porém, esse programa "social" não irá resolver o caso da educação, ele é uma apologia ao racismo e a educação não se resolve com regras limitadas.

A educação tem vários problemas e os políticos não sabem como resolver esse caso da educação. Em vez de investir na educação pública criaram um sistema de cotas que prejudica ainda mais os negros que não querem aderir a esse sistema, pois não se sentem vítimas de preconceito.

Um preconceito não resolve o outro, isso é só uma apologia ao racismo. Isso mostra que as cotas não resolvem a permanência dos negros na universidade. A população precisa se educar com relação ao racismo.

Então, a educação não irá se resolver com regras só para uns e não para outros. A solução é a população reivindicar os direitos que tem, principalmente a educação.

Enfim, é preciso construir mais facultades públicas para que todas tenham vagas e parar de criar benefícios só para alguns, só assim irá resolver o racismo.



Codiname: Lya Luft

## o sistema de cotas para os negros

No Brasil foi criado um sistema de cotas para negros nas Universidades Públicas. Existem duas importantes razões para apoiar este sistema.

A discriminação que o negro sofre é muito injusta e também, ninguém nunca fez nada para melhorar a vida dos negros. Por isso é importante.

Quando os negros chegaram ao Brasil eles chegaram como escravos. Como se pode ver a discriminação existe desde sua origem e isso infelizmente nunca muda, o negro tem sofrido muito e por uma injustiça, pois isso tudo acontece por causa da cor da pele. Todos somos iguais e não importa a cor que a pessoa venha a ter.

Nas universidades e escolas públicas nunca fizeram nada pensando nos negros. Se as universidades são públicas então deveriam acolher as pessoas menos favorecidas. No Brasil, a metade das pessoas são negros e quando se vai às escolas e universidades vê-se menos da metade desses negros.

Depois do acima exposto, concluímos que o sistema criado para ter cotas para negros

nas Universidades públicas foi muito bom e favorável para os negros, pois eles são pessoas humildes, carentes e que precisam da ajuda e do respeito de todos para viverem a ser pessoas felizes.