

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

LÍVIA LETÍCIA ZANIER GOMES

A ESCRITA EM ESPIRAL COMO PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

UBERLÂNDIA
2018

LÍVIA LETÍCIA ZANIER GOMES

A ESCRITA EM ESPIRAL COMO PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice

UBERLÂNDIA
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

G633e
2018 Gomes, Livia Letícia Zanier, 1984-
 A escrita em espiral como prática de ensino-aprendizagem de escrita
 no ensino médio / Livia Letícia Zanier Gomes. - 2018.
 284 f. : il.

 Orientadora: Maria Inês Vasconcelos Felice.
 Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.622>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística - Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino
(Médio) - Teses. 3. Língua portuguesa - Redação - Teses. I. Felice,
Maria Inês Vasconcelos. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. III. Título.

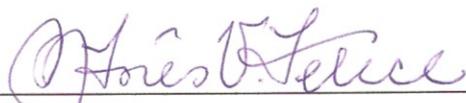
CDU: 801

Gerlaine Araújo Silva – CRB-6/1408

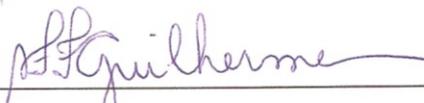
A ESCRITA EM ESPIRAL COMO PRÁTICA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE
ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Tese aprovada para obtenção do título de Doutor
no Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos da Universidade Federal de
Uberlândia (MG) pela banca formada por:

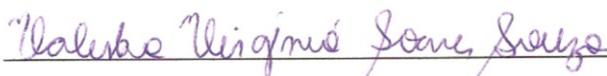
Uberlândia, 02 de julho de 2018.



Profª. Dra. Maria Inês Vasconcelos Felice, UFU/MG



Profª. Dra. Maria de Fátima Fonseca Guilherme, UFU/MG



Profª. Dra. Valeska Virginia Soares Souza, UFU/MG



Profª. Dra. Eliane Gouvêa Lousada, USP/SP



Prof. Dr. Silvio Ribeiro da Silva, UFG/GO

Dedico
aos meus pais,
ao Gardel,
ao Victor e à Laís.

AGRADECIMENTOS

Agradecer por um percurso de bons quatro anos exige, além de um coração grato, uma memória em bom estado. A isso se junta o fato de eu ter em meu caminho pessoas em número significativo que muito colaboraram neste meu trajeto, tão árduo quanto desejado. Por isso, agradeço:

ao meu soberanamente Bom e Justo Deus, por tanta misericórdia e por ter colocado tantas mãos dispostas a me guiar neste percurso acadêmico;

à minha orientadora (e, desde então, amiga) Maria Inês Vasconcelos Felice (UFU), sendo dela o papel de destaque deste meu trajeto, por quem tenho profundo apreço, respeito, amor, carinho, gratidão; agradeço por ter estado ao meu lado durante longos, mas profícuos, árdusos, mas deliciosos, sete anos de estudos e pesquisa;

aos professores doutores Eliane Gouvêa Lousada (USP) e Silvio Ribeiro da Silva (UFG) pelo cuidado nas orientações passadas nos momentos de qualificação (de projeto e de tese) e nos momentos de eventos acadêmicos, tendo sido dois grandes pesquisadores com os quais pude contar de forma intensa neste trajeto.

ao professor doutor Joaquim Dolz (UNIGE) por dedicar algumas horas ao meu trabalho em um evento científico tecendo comentários grandiosos e apontamentos essenciais que busquei desenvolver e sobre os quais pude refletir (e ainda venho refletindo).

ao professor doutor Osvaldo Dalberio (UFTM), hoje grande amigo, graças a quem pude ter minhas primeiras e valiosas experiências em publicações científicas.

aos estimados professores doutores que fazem parte da banca de defesa, tendo aceitado a leitura atenta do trabalho a fim de estabelecer contribuições valiosas.

aos demais professores do PPGEL (UFU), tanto professores do percurso do mestrado quanto do percurso do doutorado, sem cujos ensinamentos eu não conseguiria chegar a este ponto, e a todos os colaboradores do Programa.

ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico – pela permissão no desenvolvimento desta pesquisa e, especialmente, aos ex-alunos que respeitosa e participaram dela.

aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação (GEPAV-UFU), pelas discussões profícuas e pela torcida “quase organizada”, especialmente à amiga Liana Castro que acreditava tanto na minha determinação e à amiga Márcia Silva que caminhou lado a lado

comigo, trocando inúmeras experiências, ansiedades e medos enquanto também escrevia sua tese;

às colegas de trabalho e amigas, a professora Dra. Marília Dias Ferreira (IFTM), a quem devo meu ingresso na academia (quem me inscreveu no meu primeiro Proflin e quem me passou todas as leituras necessárias à prova do mestrado), e a pedagoga M.e Livia Menezes (IFTM), minha parceira em busca pela melhoria nos processos de ensino-aprendizagem.

aos meus pais muito amados, José Roberto e Valvina, pelo apoio incontestado nos estudos em todas as etapas pelas quais me proponho a passar;

aos meus sogros, José Benevides e Maria Aparecida, por compreenderem minha ausência tão constante;

ao meu esposo, Gardel, companheiro de ideias e ideais, pela admiração sempre presente e pelo amparo em cada momento de ansiedade ou desânimo;

aos meus filhos por tantos beijinhos, abraços apertados e desenhos coloridos com que me presenteavam enquanto eu estudava;

à muito amada Marta Fernandes, idealizadora do “Projeto Cantinho” de Uberaba-MG, pelas propostas vanguardistas de educação compartilhadas comigo, que me fizeram (e fazem) repensar tantas questões, inclusive no momento de desenvolver esta tese;

aos amigos pessoais pela torcida de cada dia, por tantas orações dirigidas a mim e presença nos momentos certos (Otoniel e Adriana), por entenderem todas as recusas a cafés (Ana Paula) e por dividirem meus anseios e angústias (Betânia);

e às minhas irmãs (as duas ‘Gabis’ e a Patty) pelo exemplo de dedicação acadêmica que representam na minha vida.

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”

(VYGOTSKY, 1989, p.56)

RESUMO

Esta pesquisa investiga a aprendizagem de produção de texto escrito em Língua Portuguesa em contexto regular de sala de aula do Ensino Médio em Uberaba-MG, pelo período de um ano letivo, por meio do processo de produção de texto aqui denominado Escrita em Espiral (EE). Objetiva observar se ela propicia aos alunos aprimoramento de suas capacidades de linguagem. A EE é uma tese que sustenta o desenvolvimento de escrita dos alunos a partir de uma prática sequencial de produção de texto seguida por constante *feedback* (nas instâncias individual e coletiva) realizada em contexto híbrido (presencial e virtual) e permitindo o trabalho compartilhado entre os pares. Respalda-se no arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Sustentando-se teoricamente, esta tese discorre sobre a EE e o *feedback*, norteando-se em Marra e Lousada (2017), Hattie e Timperley (2007); menciona os tipos de correção em textos de alunos (RUIZ, 1998); discorre sobre imbricações entre aprendizagem, adolescência e motivação no viés da Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro (NUTTIN e LENS, 1985); traz conceitos de Vygotsky (1984, 2000) que sustentam a proposta da EE; discorre sobre a produção textual no aporte do ISD (BRONCKART, 2012) e traz a caracterização da dissertação escolar enquanto gênero, bem como a maneira de se selecionar e modelizar um gênero para trabalho didático (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004). Respondendo à primeira pergunta de pesquisa (“que representações são construídas nos textos dos aprendizes sobre a Escrita em Espiral?”), observa que eles, em sua maioria: puderam desenvolver a autonomia em relação aos seus erros e acertos com a comparação entre seus escritos anteriores e com o trabalho do *feedback* coletivo, trazendo a representação de *diminuição de erros*; puderam se revezar enquanto par mais desenvolvido e perceberam a escrita como prática reflexiva, embora alguns ainda a percebessem como treino para o exame vestibular. Respondendo à segunda pergunta (“Em que medida as instâncias de *feedback* contribuem – ou não – para o desenvolvimento da escrita?”) percebe desenvolvimento nas capacidades de linguagem dos alunos (embora de forma não regular) e observa progresso na escrita dos alunos durante a EE. Por fim, respondendo à terceira pergunta (“que impactos sobre a produção textual a utilização de espaços do AVA produziu na Escrita em Espiral?”) percebe que o AVA funcionou como ambiente da etapa de planejamento do texto, permitiu o revezamento dos pares enquanto mais desenvolvidos e otimizou o tempo destinado às aulas regulares de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Escrita em Espiral. Dissertação Escolar. Produção de Texto. Ensino Médio.

ABSTRACT

This research investigates the learning of text production written in Portuguese, in a regular context of a high school classroom in Uberaba-MG, for a period of an academic year, through the text production process 'Spiral Writing'. It aims to verify if Spiral Writing allows students to improve their language skills. Spiral Writing is a sequential practice of text production followed by constant feedback (in the individual and collective instances) performed in a hybrid context (face-to-face and virtual) allowing shared work among peers. It is supported by the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism (SDI). Theoretically, this thesis discusses Spiral Writing and feedback, supported by Marra and Lousada (2017), Hattie and Timperley (2007); it mentions the types of correction in student texts (Ruiz, 1998); it discusses the imbrications among learning, adolescence and motivation by the Future Time Perspective Theory (Nuttin and Lens, 1985); it brings Vygotsky's concepts (1984, 2000) that support the Spiral Writing proposal. We then, present a study on the text production according to ISD in Bronckart (2012); we also characterize the essay as a genre, as well as how to select and model a genre in order to teach it. (Dolz and Schneuwly, 2004). Answering the first research question (what representations in relation to linguistic practice are built by the learners from Spiral Writing?), we observe that in their majority: they were able to develop autonomy in relation to their mistakes, when compared to their previous writings and the work of collective feedback; thus, error reduction; they were able to take turns as a more developed pair, learning writing as a reflexive practice, although some still perceived it as a training for the college entrance. Responding to the second question (To what extent do feedback instances contribute – or not – to writing progression?) we could verify development in students' language skills (albeit in an unregulated way), and we could notice progress in students' writing during Spiral Writing. Finally, responding to the third question (What impacts on textual production did the use of Virtual Learning Environment produce in Spiral Writing?), we realized that the VLE served as the environment for the text planning stage, allowed the relay of the peers as more developed ones, and optimized the time allocated to regular Portuguese language classes.

Keywords: Spiral Writing; School Dissertation; Text Production; High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Enem 2015: nota por escola.....	25
Figura 2 - IFTM divulga notas do Enem 2015.....	26
Figura 3 - O movimento da espiral.....	50
Figura 4 - <i>Layout</i> da introdução do curso.....	117
Figura 5 - Página explicativa sobre funcionamento do curso.....	119
Figura 6 - Perfil de um aluno do curso no <i>Moodle</i>	119
Figura 7 - <i>Layout</i> das quinzenas do curso.....	121
Figura 8 - Excerto do texto 3 do aluno C.....	153
Figura 9 – Alguns <i>slides</i> do <i>feedback</i> 3.....	154
Figura 10 – Texto referente ao tema motivador 4 do curso 1 – aluno C.....	155
Figura 11 – Excerto de resposta do aluno C ao questionário.....	156
Figura 12 – Excerto do Texto 10 do aluno D.....	170
Figura 13 – Introdução do texto 10 de D e bilhete relativo à introdução.....	171
Figura 14 – Bilhete relativo à introdução do texto 10 do aluno D.....	171
Figura 15 – Texto 1 do aluno D.....	172
Figura 16 – Texto 7 do Aluno D.....	173
Figura 17 – Texto 12 do aluno D.....	174
Figura 18 – Texto 1 do aluno MP.....	182
Figura 19 – Texto 5 do aluno MP.....	183
Figura 20 – Texto 10 do aluno MP.....	184
Figura 21 – Excerto do T4 do aluno C.....	185
Figura 22 – excerto do T5 do aluno C.....	186
Figura 23 – excerto de T12 do aulno C.....	188
Figura 24 – excerto de T5 do aluno C.....	190
Figura 25 - excerto de T10 do aluno C.....	191
Figura 26 – Texto 4 do aluno C.....	194
Figura 27 – Texto 5 do aluno C.....	195
Figura 28 – Texto 9 do aluno C.....	196
Figura 29 – Posicionamento de E, de J e de V sobre o tema 8 no AVA.....	199
Figura 30 – Segundo parágrafo do T11 de E e bilhete deixado ao final da folha.....	200
Figura 31 – Excerto de T13 do aluno E.....	200
Figura 32 – Um dos <i>slides</i> do <i>feedback</i> coletivo do tema.....	203

Figura 33 – Excerto do T2 do aluno E.....	203
Figura 34 – Um dos <i>slides</i> do <i>feedback</i> coletivo do Tema 6.....	205
Figura 35 – Texto 1 do aluno E.....	206
Figura 36 – Texto 4 do aluno E.....	208
Figura 37 – Excerto de T6 de E e um dos <i>slides</i> do <i>feedback</i> coletivo do Tema 6.....	209
Figura 38 – Texto 13 do aluno E.....	210
Figura 39 – Excerto do texto 5 do aluno MA.....	212
Figura 40 – Excerto do Texto 11 do aluno MA.....	212
Figura 41 – Excerto do T5 do aluno MA.....	215
Figura 42 – Texto 3 do aluno MA.....	218
Figura 43 – Texto 5 do aluno MA.....	220
Figura 44 – Texto 10 do aluno MA.....	221
Figura 45 – conclusão do T2 do aluno L.....	227
Figura 46 – Texto 1 do aluno L.....	230
Figura 47 – Texto 7 do aluno L.....	231
Figura 48 - Texto 13 do aluno L.....	232
Figura 49 - Excerto do T1 do aluno T.....	234
Figura 50 – Excerto de T4 do aluno T.....	234
Figura 51 – Excerto de T5 do aluno T.....	235
Figura 52 – Recortes de T10 do aluno T.....	236
Figura 53 – Texto 11 do aluno T.....	237
Figura 54 – Texto 12 do aluno T.....	238
Figura 55 – Texto 2 do aluno T.....	243
Figura 56 – Texto 10 do aluno T.....	244
Figura 57 – Texto 13 do aluno T.....	245
Figura 58 – Postagem no AVA do Aluno C sobre Tema 2.....	248
Figura 59 – Postagem no AVA do Aluno S sobre Tema 2.....	248
Figura 60 – Postagem no AVA do Aluno E sobre Tema 2.....	249
Figura 61 – Postagem no AVA do Aluno V sobre o Tema 2.....	250
Figura 62 – Postagem no AVA do Aluno H sobre o Tema 2.....	250
Figura 63 – Postagem no AVA do Aluno K sobre o Tema 7.....	251
Figura 64 – Postagem no AVA do aluno C sobre o Tema 7.....	251
Figura 65 – Postagem no AVA dos alunos C e G sobre o Tema 12.....	252

Figura 66 – Postagem no AVA dos alunos T e LS sobre o Tema 6.....	253
Figura 67 – Postagem no AVA do aluno MA sobre o Tema 10.....	254
Figura 68 – Postagem no AVA do aluno TG sobre o Tema 11.....	255
Figura 69 – Postagem no AVA do aluno L sobre o Tema 7.....	255

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos.....	82
Quadro 2 – Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.....	88
Quadro 3 – Procedimentos metodológicos em relação a perguntas, objetivos e referencial teórico.....	127
Quadro 4 – Contexto de Produção da Entrevista.....	131
Quadro 5 – Contexto de Produção dos Questionários.....	133
Quadro 6 – Contexto de Produção do Fórum de Discussão.....	134
Quadro 7 – Contexto de Produção das Dissertações Escolares.....	135
Quadro 8 – Alunos com maior número de textos produzidos ao longo do percurso.....	157
Quadro 9 – Comentários que envolvem mecanismos de conexão levados para os <i>slides de feedback</i> coletivo.....	158
Quadro 10 – Capacidades linguístico-discursivas nos <i>slides de feedback</i> coletivo.....	160
Quadro 11 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de D.....	163
Quadro 12 – Exemplos de anáforas em textos de D.....	165
Quadro 13 – Excertos de D no T1 e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	166
Quadro 14 – Excertos de D no T2 e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	167
Quadro 15 – Excertos de D no T5 e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	168
Quadro 16 – Excerto de D no T6 e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	169
Quadro 17 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de MP.....	177
Quadro 18 – Exemplos de anáforas em textos de MP	179
Quadro 19 – Excertos de MP e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	180
Quadro 20 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de C.....	187
Quadro 21 – Exemplos de anáforas em textos de C.....	190
Quadro 22 – Excerto de texto de C e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	192
Quadro 23 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações do aluno E.....	201
Quadro 24 – Exemplos de anáforas em textos de E.....	204
Quadro 25 – Excertos de E e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	209
Quadro 26 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações do aluno MA..	213
Quadro 27 – Exemplos de anáforas em textos de MA.....	216
Quadro 28 – Excertos de MA e relação com o <i>feedback</i> coletivo.....	217
Quadro 29 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de L.....	223
Quadro 30 – Exemplos de anáforas em textos de L.....	226

Quadro 31 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de T.....	239
Quadro 32 – Exemplos de anáforas em textos de T.....	241

SUMÁRIO

Parte I – Considerações Iniciais.....	19
1 Apresentação da pesquisa	19
2 Reformas educacionais.....	21
3 Surgimento e breve contexto da pesquisa.....	25
4 Objetivos e perguntas de pesquisa.....	31
5 Relações entre esta pesquisa e a linguística aplicada.....	33
6 Estruturação da tese.....	35
Parte II – Pressupostos Teóricos.....	37
Capítulo 1 Pesquisas sobre escrita no aporte do ISD: estado da arte	43
Capítulo 2 A escrita em espiral e seu elemento constitutivo.....	49
2.1 Tipos de correção em textos dos alunos.....	59
Capítulo 3 Imbricações entre aprendizagem, adolescência e motivação.....	63
Capítulo 4 A escrita em espiral enquanto avaliação formativa.....	67
Capítulo 5 A escrita em espiral e os documentos oficiais: estabelecendo relações.....	69
Capítulo 6 Imbricações vygotskyanas na escrita em espiral.....	71
Capítulo 7 Etapas da produção textual.....	77
Capítulo 8 A produção textual no aporte do isd.....	79
9.1 O contexto de produção.....	81
9.2 Plano textual global.....	82
9.3 Tipos de discurso.....	82
9.4 Tipos de sequência.....	87
9.5 Mecanismos de textualização: conexão e coesão	91
9.6 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações.....	95
Capítulo 10 O gênero dissertação escolar.....	99
10.1 A indexação do gênero dissertação escolar.....	99
10.2 A seleção do gênero e sua modelização.....	102
10.2.1 A escolha do gênero.....	102
10.2.2 O modelo didático.....	103
10.2.2.1 O gênero dissertação escolar e o folhado textual.....	104

PARTE III – Metodologia.....	109
Capítulo 1 O caráter da pesquisa.....	109
Capítulo 2 A pesquisa-ação.....	111
Capítulo 3 Categorias de análise.....	115
3.1 O folhado textual.....	115
3.2 Contextualização.....	115
3.2.1 A seleção do gênero e sua modelização.....	124
3.3 Procedimentos metodológicos em relação a perguntas, objetivos e referencial teórico.....	126
 PARTE IV – Análise dos Dados.....	 129
Capítulo 1 O contexto de produção.....	131
Capítulo 2 Representações dos alunos frente à prática languageira.....	137
2.1 A utilização de espaços do AVA como espaço para autonomia.....	137
2.2 Relação com os erros e acertos.....	139
2.3 O fórum de discussão como espaço para <i>brainstorming</i>	140
2.4 Professora e colegas funcionando como par mais proficiente.....	141
2.5 Escrita como prática reflexiva.....	145
2.6 A escrita visando a um exame vestibular.....	148
Capítulo 3 O desenvolvimento da escrita a partir das instâncias de <i>feedback</i>	151
3.1 Tipos de correção sob a perspectiva da escrita em espiral.....	151
3.2 Análise das dissertações dos alunos quanto às capacidades de linguagem.....	156
3.2.1 Capacidades linguístico-discursivas: conexão e coerência nos <i>slides</i> para <i>feedback</i> coletivo.....	158
3.2.2 O percurso dos alunos.....	162
3.2.2.1 O percurso de D.....	162
3.2.2.1.1 Capacidades discursivas.....	162
3.2.2.1.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	163
3.2.2.1.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	165
3.2.2.1.4 Análise global do percurso de D.....	166
3.2.2.1.5 Ilustrando o trajeto de D D: T1, T7 e T12.....	171
3.2.2.2 O percurso de MP.....	175

3.2.2.2.1	Capacidades discursivas.....	175
3.2.2.2.2	Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	176
3.2.2.2.3	Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	178
3.2.2.2.4	Análise global do percurso de MP.....	179
3.2.2.2.5	Ilustrando o trajeto de MP: T1, T5 e T10.....	181
3.2.2.3	O percurso de C.....	185
3.2.2.3.1	Capacidades discursivas.....	185
3.2.2.3.2	Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	187
3.2.2.3.3	Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	188
3.2.2.3.4	Análise global do percurso de C.....	191
3.2.2.3.5	Ilustrando o trajeto de C: T4, T5 e T9.....	193
3.2.2.4	O percurso de E.....	197
3.2.2.4.1	Capacidades discursivas.....	197
3.2.2.4.2	Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	200
3.2.2.4.3	Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	203
3.2.2.4.4	Análise global do percurso de E.....	205
3.2.2.4.5	Ilustrando o trajeto de E: T1, T4 e T1.....	211
3.2.2.5	O percurso de MA.....	211
3.2.2.5.1	Capacidades discursivas.....	211
3.2.2.5.2	Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	213
3.2.2.5.3	Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	215
3.2.2.5.4	Análise global do percurso de MA e elementos microestruturais.....	217
3.2.2.5.5	Ilustrando o trajeto de MA: T3, T5 e T10.....	218
3.2.2.6	O percurso de L.....	222
3.2.2.6.1	Capacidades discursivas.....	222
3.2.2.6.2	Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	223
3.2.2.6.3	Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	225
3.2.2.6.4	Análise global do percurso de L.....	227
3.2.2.6.5	Ilustrando o trajeto de L: T1, T7 e T13.....	229
3.2.2.7	O percurso de T.....	233
3.2.2.7.1	Capacidades discursivas.....	233
3.2.2.7.2	Capacidades linguístico-discursivas: conexão.....	239
3.2.2.7.3	Capacidades linguístico-discursivas: coesão.....	240

3.2.2.7.4 Análise global do percurso de T.....	242
3.2.2.7.5 Ilustrando o trajeto de T: T2, T11 e T13.....	242
Capítulo 4 Impactos do Ambiente Virtual de Aprendizagem sobre o processo de Produção Textual.....	247
PARTE V - Considerações Finais.....	257
Referências.....	263
Apêndices.....	271
....	

PARTE I – CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo central investigar se a Escrita em Espiral (termo cunhado nesta tese e posteriormente desenvolvido) propicia aos estudantes de Ensino Médio (EM) aprimoramento de suas capacidades de linguagem na modalidade escrita da Língua Portuguesa (LP).

A Escrita em Espiral é uma prática que foi desenvolvida com respaldo em pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo e que passa pelos seus mecanismos de análise. Surgiu a partir da observação empírica de uma prática docente que se uniu à prática investigativa (pesquisadora e professora são a mesma pessoa) e a partir de uma inquietação com o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio relativo ao ensino da escrita.

Esta pesquisa de doutorado foca o processo de ensino-aprendizagem de LP no EM e traz como tema esta Escrita em Espiral que, por hora, defino como produção de texto seguida por *feedback* e por nova produção de texto como prática da avaliação formativa em ensino contextualizado. Assim, investigo se e quanto o ensino regular de LP logra êxito tendo como proposta central a produção textual constante seguida por instâncias de *feedback* e por novas propostas de produção textual. Em momento propício, discorrerei mais detalhadamente sobre a Escrita em Espiral, bem como as etapas anteriores à da produção propriamente ditas (como a da modelização didática do gênero) que lhe são essenciais.

Como pesquisa de campo, acontece a partir de curso híbrido e de curso de extensão ministrado no período de um semestre letivo cada um, analisando produções dos alunos, instâncias de *feedback* da professora e respostas dos alunos dadas ao questionário formado por questões abertas acerca da Escrita em Espiral em seus trajetos. Metodologicamente, abarca o estudo dos tipos de *feedback* realizados e das representações dos alunos presentes nos questionários; observa o desenvolvimento discursivo e linguístico-discursivo dos alunos enquanto escreventes da língua e o percurso desenvolvido nas atividades de uso da língua na produção textual. Como suporte teórico-metodológico, traz, para análise das respostas dos alunos aos questionários, o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012); para

conceituação do termo *feedback* e seus tipos, Merry et al (2013) e Hattie e Timperley (2007); para esclarecimento sobre ato avaliativo, Luckesi (2000); para entendimento de ações corretivas, Hadji (2001) e Álvarez Méndez (2002).

Como justificativa, respaldo-me na insatisfação relativa às capacidades de uso da Língua Portuguesa por alunos e egressos do Ensino Médio no Brasil. A própria mídia expõe à sociedade casos de baixa apropriação da Língua Portuguesa por parte de nossos alunos em exames como o Enem, o de maior relevância que temos na atualidade brasileira no que diz respeito ao impacto que gera na vida acadêmica dos estudantes e cuja relação com este trabalho veremos mais detalhadamente nesta introdução¹.

¹ Aproveito para ressaltar logo no início deste texto que alguns espaços em branco aparecerão nas páginas da tese (e até mesmo páginas inteiras em branco entre capítulos) porque esta tese foi configurada para impressão frente e verso e, conforme, norma da ABNT os capítulos devem sempre iniciar página (e página ímpar no caso de impressão frente e verso).

2 REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O processo de ensino-aprendizagem no Brasil é constantemente colocado em questionamento. Isso pode ser notado pelas inúmeras reformas educacionais que nele ocorrem de tempos em tempos.

As primeiras reformas educacionais sentidas no Brasil datam da primeira metade do século XVIII, época em que o Marquês de Pombal administrava Portugal, realizando reformas que repercutiram no Brasil.

[...] Tirou o poder educacional da Igreja e colocou-o nas mãos do Estado, criando assim, um ensino pelo e para o Estado. Porém, mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares [...]. As reformas pombalinas causaram uma queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses. (MARÇAL RIBEIRO, 1993, p.16)

Em 1834, pelo Ato Adicional, a responsabilidade sobre os ensinos primário e secundário sai das mãos do Governo Central, passando às províncias, que passam a legislar sobre a educação e a controlar esses níveis de ensino. Contudo, devido a um sistema não coeso de arrecadação de tributos que se destinavam ao sistema educacional, as províncias abriram espaço para controle privado desses níveis de ensino e, desde então, o ensino secundário foi aprimorando-se de forma mais significativa, não no contexto público, mas no particular.

Em 1901, o Código Epitácio Pessoa passava a orientar a educação do país. Normatizava equiparar escolas públicas e particulares. Posteriormente, em 1911, a reforma Ridavávia Correia vinha estabelecer total liberdade (didática e administrativa) ao ensino secundário (e também ao superior). Já com a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, o ensino secundário voltou à condição de estabelecimento oficial e foram instituídos os exames vestibulares. Com a reforma Rocha Vaz (1925), fez-se a seriação curricular. Na reforma Francisco Campos (1931), o ensino secundário passou a ter sete séries. Com a reforma Gustavo Capanema (1942), o ensino secundário dividiu-se nos ciclos (i) ginásio e (ii) clássico e científico. Em abril de 1942, decretou-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em dezembro de 1961, decretou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 4024, apresentando maiores detalhes sobre cada etapa dos ciclos educativos e permitindo um

currículo mais flexível. Mas uma nova reforma – a reforma Jarbas Passarinho – incidiu no segundo grau, passando a focar a profissionalização. Em 1982, a Lei nº 7.044 de 18 de outubro alterou questões relativas à profissionalização do segundo grau e focou a preparação para o trabalho (e não mais a qualificação para o trabalho), bem como a autorrealização – os quais passaram a aparecer como objetivos gerais do ensino. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394 – sancionou-se em sua última versão (em substituição à LDB nº 4.24 de 1961).

No que concerne especificamente ao ensino da LM, as reformas também foram diversas. Conforme Bronckart (2010), em consequência da democratização do ensino e do aumento da população escolar nos anos 60, surgiu na década de 70 a Didática da Língua Materna, que reunia especialistas das universidades com o propósito de melhorar as capacidades dessa população. De um lado, buscava-se modernizar os programas e os conteúdos de ensino; de outro lado, buscava-se reformar os objetivos e as metodologias de ensino. Os objetivos eram:

- Colocar como objetivo central o domínio prático da língua pelo aluno, domínio esse que lhe permitisse entrar em comunicação eficaz nas diferentes situações de interação encontradas na vida cotidiana.
- Colocar a serviço desse domínio um objetivo segundo, de ordem *gramatical*, mas reformulado em termos procedimentais: desenvolver uma capacidade de *estruturação* da língua.
- Assegurar a transição entre o domínio da língua de uso e o *acesso à literatura*, sendo esta vista em uma perspectiva diversificada e contemporânea. (BRONCKART, 2010, p. 165).

Essas reformas aconteceram primeiramente com relação ao ensino gramatical – um ensino respaldado na linguística moderna – e, posteriormente, com relação ao ensino da produção escrita – com respaldo nas teorias de texto ou de discurso. Como foram reformas realizadas de maneira autoritária, em moldes, como nos dizeres de Bronckart, feitas como um “contrato de *felicidade*: ‘se vocês fizerem o que está previsto o sucesso está garantido’” (BRONCKART, 2010, p. 165, grifos do autor), não são exitosas por não levarem em conta as “*condições reais* do trabalho, assim como as possíveis *resistências dos alunos* aos métodos propostos” (BRONCKART, p. 166, grifos do autor).

Similarmente, focando diretamente o que será a ênfase desta pesquisa – a produção escrita –, sua problemática situa-se na forma como se propôs sua operacionalização. As reformas referentes à produção escrita tinham como objetivos diversificar os textos com que se trabalhava em sala de aula (portanto houve a introdução dos gêneros de textos nos

programas escolares) e “conceber um *ensino sistemático e racional* das principais regras que organizam todos os textos” (BRONCKART, 2010, p. 167).

Com Volochinov, houve uma mudança na perspectiva de trabalho com os gêneros, a cuja abordagem o interacionismo sociodiscursivo deu continuidade propondo os níveis de análise dos textos, trabalhando com as sequências didáticas (ao lado de pesquisadores como Dolz e Schneuwly). Entretanto “As sequências didáticas não são o único tipo de metodologia que deve ser introduzida no ensino da produção escrita. Paralelamente à sua introdução, desenvolveram-se trabalhos mais centrados no produto ‘texto’, visando a levar em conta os múltiplos fatores que regem a *atividade de escrita*”, afirma Bronckart (2010, p. 73, grifos do autor).

Além de formulações e reformulações de leis e emendas aplicadas no ensino, há outros mecanismos que almejam um efeito transformador no processo de ensino-aprendizagem brasileiro, evidenciando o ensejo de mudança. São exemplos desses mecanismos, a Olimpíada de Língua Portuguesa² – que possui um foco mais direto sobre as capacidades de alunos do Ensino Fundamental e de Médio (habilidades de escrita e de leitura) por meio da formação de professores – e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – que possui o foco específico no Ensino Médio e têm como uma de suas finalidades a indução curricular neste nível (buscando o denominado *efeito retroativo*³).

Justificando a questão das reformas traçadas e projetos mencionados e a ligação destes com a pesquisa que aqui estabeleci, optei por buscar respaldo no seguinte excerto de Bronckart (2010, p. 174) que, em seu contexto, se relaciona justamente com as reformas instauradas no ensino de língua materna:

[...] a lógica “descendente” da instauração das reformas deve ser abandonada e ser substituída por um processo radicalmente diferente, centrado *prioritariamente nos dispositivos efetivos de formação dos professores*, na medida em que eles são sistemas intermediários entre as proposições dos teóricos e dos especialistas em didática e as práticas de ensino efetivas em sala de aula. (grifos do autor)

² Projeto realizado pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Itaú Social e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Para mais, ver <http://portal.mec.gov.br/olimpiada-de-lingua-portuguesa> Acessado em 04/01/2018.

³ Para mais, ver GOMES, L. L. Z. O Novo ENEM em questionamento enquanto política focalizada de indução curricular e de democratização de acesso ao Ensino Superior. **Revista Saberes Interdisciplinares**, São João del-Rei, v.12, 2013. Disponível em http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ONOVOENEM.pdf Acessado em 03/01/2018

Assim, traz uma prática de ensino efetiva em sala de aula, uma prática centrada na produção textual e propõe uma análise dessa prática, por procurar intermediar proposições dos teóricos e dos especialistas em didática⁴.

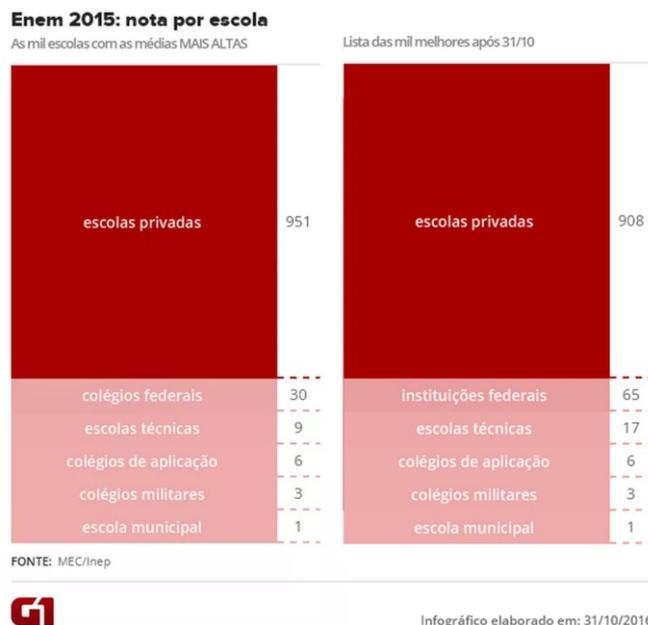
⁴ Embora esta prática tenha foco no desenvolvimento do aluno, ela também compõe o desenvolvimento de formação de uma professora (este percurso de doutoramento é o de uma professora em desenvolvimento).

3 SURGIMENTO E BREVE CONTEXTO DA PESQUISA

A motivação desta pesquisa surgiu em 2015, momento em que eu passei a atuar como professora de Língua Portuguesa (LP) das turmas de terceiro período do Ensino Médio integrado ao Ensino Técnico do meu local de trabalho, um Instituto Federal de Minas Gerais.

Por saber que ficaria apenas durante o primeiro semestre do ano como professora das turmas (embora fossem turmas de curso anual, curso regular de EM), tendo em vista que, no segundo semestre, eu estaria em afastamento para estudos, ansiei por trabalhar de uma forma que fosse a mais exitosa possível para os alunos. Sobre essa série do Ensino Médio, recaem inúmeras expectativas dos alunos, de seus pais e da própria escola porque é a finalização de um ciclo com vistas ao ingresso em outro. É também um momento marcado formalmente por uma avaliação que trará, em formato de *ranking* de notas, um rótulo de reconhecimento ao Ensino Médio da Instituição. Relativamente a isso, entre os membros da comunidade escolar, circulam notícias similares à recortada e apresentada na Figura 1.

FIGURA 1: Enem 2015: nota por escola



Fonte: MEC/INEP (2016)

A Figura 1 traz, a título de exemplo, o *ranking* das mil escolas que tiveram melhor classificação no Enem 2015 e, entre elas, encontra-se a escola em que leciono. Notícias como essas trazem à comunidade escolar a ideia de “Ensino Médio de Qualidade” e, junto com essa

ideia, anseios e expectativas em relação a essa mesma comunidade. Essa notícia repercutiu no próprio *site* da instituição escolar como se pode conferir na Figura 2.

FIGURA 2: IFTM divulga notas do Enem 2015



Fonte: Instituto Federal do Triângulo Mineiro (2016)

A esse título, seguia-se um texto informando a classificação dos *campi* que tiveram os melhores resultados no exame de 2015, dando destaque àquele em que me encontro.

Embora sabendo que haveria um processo seletivo para contratar um professor para o meu lugar a partir do segundo semestre, eu me sentia na obrigação de trabalhar, especialmente a produção escrita com meus futuros alunos (que já haviam sido meus alunos no primeiro ano do Ensino Médio) também porque esses mesmos alunos, desde anos anteriores, já me faziam cobranças por um trabalho mais específico com a escrita.

Pelo fato de, no Instituto, o professor de LP precisar ministrar os conteúdos de Língua, de Produção Textual e de Literatura (conforme divisão tradicionalmente adotada na escola, que vem refletida também do material didático adotado – PNLD⁵), distribuídas em cinco aulas semanais de 40 minutos cada uma, eu sabia que o tempo seria limitado para a realização de um bom trabalho com a produção escrita. Nessa perspectiva, criei uma proposta de ensino híbrido⁶, idealizando o momento da produção de texto como semipresencial, deixando, assim, um tempo maior de minhas aulas presenciais para momentos de *feedback* relativamente ao

⁵ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é um programa governamental voltado à distribuição de livros didáticos às escolas da rede pública de ensino do país para que sejam utilizados por seus alunos ao longo do ano letivo. Mais informações sobre o PNLD estão disponíveis no portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) - <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>

⁶ O ensino híbrido visa a “[...] flexibilizar a forma de organizar os momentos de sala de aula e os de aprendizagem virtual de forma integrada e alternada. Os cursos podem alternar momentos de encontro numa sala de aula e outros em que continuamos aprendendo cada um no seu lugar de trabalho ou em casa, conectados através de redes eletrônicas” (MORAN, FILHO ; SIDERICOUDES, 2005, pp.2-3)

trabalho com a escrita, a fim de estabelecer relações com aquele que eu vinha realizando nas aulas de Língua e de Literatura.

Preparei, portanto, as aulas de produção de texto em formato semipresencial, que seriam de março a julho. Dado que o anseio de toda a comunidade escolar era por um bom desempenho dos alunos no Enem que se aproximava, as aulas de produção de texto do terceiro ano tiveram o foco no trabalho com o texto que os alunos teriam que produzir ali ao fim do ano letivo. Foi enfatizado o trabalho de escrita com o gênero “dissertação escolar”. Priorizei a escrita recorrente de um único gênero, embora os alunos fizessem também, de forma constante, escritas do gênero fórum de discussão *online* na Plataforma Virtual de Aprendizagem e tivessem contato com outros gêneros textuais por meio dos textos motivadores dos diversos temas trabalhados.

Há autores que, implicitamente, afirmam ser equivocado um ensino “voltado” para uma situação de vestibular, como se pode ver a seguir.

É também comum ouvirmos desses indivíduos [falando de alunos, no cotidiano da vida escolar] frases como ‘detesto redação’, ‘não sei escrever’, ‘não sei como começar um texto’, entre outras.

É comum ouvirmos estas frases dos alunos: “detesto redação”, “não sei escrever”, “professor, me dê o começo, por favor!” (...)

As dificuldades encontradas nesses diferentes contextos refletem uma concepção de escrita equivocada, muitas vezes, fruto de práticas metodológicas desenvolvidas na sala de aula a partir das orientações contidas nos livros didáticos, bem como de orientações presentes em manuais de redação produzidos com objetivos diferentes, dentre eles, aqueles veiculados por jornais de grande circulação nacional, pelas diversas esferas governamentais, além daqueles voltados para vestibulares e concursos públicos. (OLIVEIRA, 2011, p. 9-10)

Apesar disso, mantive a escolha pela pesquisa nesse ambiente visto não compactuar com o implícito generalizador de que o foco em um bom desempenho escolar no vestibular geraria práticas equivocadas. O vestibular é um fato em nossa sociedade, embora eu não o considere uma prática positiva à educação. Todavia, o bom desempenho nele é almejado por parte do alunado e é essencial para os que desejam ingressar em boas universidades, ingresso este difícil e ainda bastante excludente. Todavia, não deixa de ser real (nem presente) a cobrança da comunidade escolar sobre os professores para o bom desempenho dos alunos. Mas ampliar o fato de que o trabalho em sala de aula que percebe como importante à comunidade escolar um desempenho bom em um vestibular será um trabalho ruim, porque o vestibular é uma prática excludente, não é uma ampliação válida, mas, sim, tendenciosa.

Apesar de o foco (ao menos inicial) do alunado estar no vestibular, os caminhos que podem ser traçados até ali podem ser positivos.

Quanto à escolha pelo gênero escolar dissertação, recorro às palavras de Gonçalves:

Bakhtin afirma (2000) que viver é responder, é ter uma atividade responsiva ativa, é posicionar-se: assim, assumimos a dissertação como um gênero escolar, que, sobretudo, na última década, teve alcance social em vários suportes: jornais escolares, jornal Folha de S. Paulo na seção Folhateen, cadernos de coletâneas das melhores dissertações das universidades Unicamp, PUC, etc. Outro fato importante: devemos vê-la como, no dizer bakhtiniano, não apenas possuir a estrutura canônica conhecida, qual seja, introdução, desenvolvimento e conclusão: mas, sobretudo, por ter sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo individual, conforme teorização bakhtiniana acerca dos gêneros discursivos. Subjaz à dissertação a dialética e a dialogicidade: esta por, evidentemente, requisitar um interlocutor ativo; aquela, pela natureza naturalmente argumentativa. (GONÇALVES, 2007, p. 87-88)

No caso desta pesquisa, entendo a escolha pelo gênero dissertação escolar, fomentado por um processo seletivo (Enem) que se aproxima da realidade dos alunos, como um trabalho que possibilitou o desenvolvimento da Escrita em Espiral, a qual aqui desenvolvo como tese. Não vi isso como empecilho e acredito que a Escrita em Espiral possa ser bem desenvolvida e trabalhada após vivenciada em outros gêneros textuais. Assim, na pesquisa aqui desenvolvida, o trabalho com enfoque em apenas um gênero foi uma questão de escolha e recorte. Sei que “Cada texto apresenta problemas de escritura distintos que exigem a adoção de estratégias de ensino diferenciadas e adaptadas a eles.” (DOLZ; PASQUIER, 1996, p. 31), portanto a vivência na estratégia de ensino unida à pesquisa científica, como ocorreu aqui, é relevante.

A proposta das aulas de produção de texto no formato semipresencial foi motivada por oito temas da atualidade – oito com cada turma, visto que eram duas turmas de terceiros anos na proposta – ao longo do semestre. O curso iniciou-se e, no percurso, a sensação inicial de que os alunos estavam desenvolvendo suas capacidades de linguagem, por meio daqueles mecanismos que eu ia desenvolvendo fez com que essa prática docente se transformasse em proposta de projeto de doutorado que, por sua vez, se efetivou nesta tese.

Finalizadas as aulas do primeiro semestre, precisei continuar em sala de aula (a data da saída para afastamento foi prorrogado por questões internas da Instituição de Ensino) e, então, continuei com as aulas em formato de curso de extensão – ao qual alguns alunos deram continuidade. Esse formato permitiria que eu o mantivesse até quando o curso se fizesse interessante aos alunos e à pesquisa (não sendo preciso interrompê-lo com a entrada da professora substituta, quando se efetivasse meu afastamento) e foi o que ocorreu. Mesmo que eu tenha me afastado para os estudos, continuei com o curso no formato de curso de extensão

visto que ele passaria a ser também, instrumento de estudos para esta pesquisa de doutorado. A segunda etapa durou até o mês de outubro de 2015. Assim, alguns alunos fizeram o processo de escrita durante praticamente um ano letivo.

Como professora de Língua Portuguesa, tenho passagem pela rede de ensino privada (na qual permaneci por três anos) e atuo desde 2009 na rede pública federal. Desde o início da atuação, e mesmo nos momentos de formação docente (na graduação), tenho ouvido e lido que o ensino de LP precisa ser contextualizado, partir do real, levar em consideração o conhecimento que o aluno traz, ser mais “descompartmentado”⁷, ser interdisciplinar, dentre outros argumentos. Sentia, porém, que propostas concretas geralmente não são apresentadas de forma prática (ou didática) aos professores, sob o lema de que “para o ensino não há receita”. Incomodada por achar uma saída, fui fazendo da sala de aula meu laboratório, encontrando nas teorias do ISD respaldos teóricos e maior clareza de metodologia. Venho propor a tese de que, com o recurso da escrita que denomino Escrita em Espiral, a partir de produções textuais, o processo de ensino-aprendizagem da LP possa vir a ser desenvolvido de forma contextualizada e partindo de um real, levando em consideração o conhecimento que o aluno traz (a partir de diagnósticos que sua própria produção textual me permite fazer), de forma integrada (“descompartmentada”⁸) e também com possibilidades interdisciplinares. Além disso, a importância do *feedback* é percebida por mim de forma significativa nesse contexto porque o entendo como instrumento propiciador de uma avaliação realmente formativa. É com o *feedback* que realizo em instâncias diferentes (individual e coletiva) que virei propor, também, uma possível interpretação do trabalho com a escrita sobre o qual discorro de forma mais detalhada adiante posteriormente.

⁷ Por “descompartmentado” indico que as aulas e conteúdos de Português trabalhados na escola regular são apresentados aos alunos de forma compartmentada. Inicia-se um conteúdo, dá-se fim a ele, inicia-se outro, e daí por diante.

⁸ O ensino “descompartmentado” se opera porque os conteúdos não são esgotados pelo professor, como geralmente se faz no ensino regular. Exemplificando o que digo: por meio da proposta que aqui faço, não pretendo ensinar apenas durante o mês de fevereiro o que é e como fazer concordância verbal. Mas sim, revelar ao aluno, por via de sua própria produção e ao longo de todo o percurso, os momentos em que a concordância foi feita de maneira adequada ou não (ensino da norma), os efeitos de sentido que isso gera em seu texto (ensino contextualizado) e, assim, para todos os demais “conteúdos” que devem ser abordados.

4 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Como já mencionamos, o objeto desta pesquisa é o estudo da aprendizagem da escrita em LP no contexto regular de sala de aula do EM no Brasil. Como objetivo central, traço o de investigar se a Escrita em Espiral propicia aos estudantes aprimoramento de suas capacidades de linguagem na modalidade escrita da LP no EM. Para atender a tal objetivo, pautei-me nos seguintes objetivos específicos:

- (i) observar que representações são construídas pelos alunos nos textos sobre a Escrita em Espiral;
- (ii) investigar em que medida as instâncias de *feedback* produzem (ou não) contribuições para as práticas de desenvolvimento da escrita dos alunos;
- (iii) analisar os impactos produzidos pela utilização de espaços do AVA no processo da Escrita em Espiral.

A partir dos objetivos, elaborei as seguintes perguntas de pesquisa:

- (i) que representações são construídas nos textos dos aprendizes sobre a Escrita em Espiral?;
- (ii) em que medida as instâncias de *feedback* contribuem (ou não) para o desenvolvimento da escrita?;
- (iii) que impactos sobre a produção textual a utilização de espaços do AVA produziu na Escrita em Espiral?

Para responder a essas perguntas de pesquisa, recorri a instrumentos de coleta de dados, que serão explicitados na metodologia desta tese, e busquei respaldo em construtos teóricos os quais estão explicitados na “fundamentação teórica” deste texto.

5 RELAÇÕES ENTRE ESTA PESQUISA E A LINGUÍSTICA APLICADA

Esta pesquisa enquadra-se no campo de estudos da Linguística Aplicada (LA). Na LA, inserem-se trabalhos de caráter qualitativo, como este. Além disso, ao buscar compreender representações dos alunos, práticas pedagógicas, metodologias de ensino-aprendizagem de língua materna, tenho a linguagem como base e centro de investigação.

Também é importante ressaltar que fazer LA hoje implica pensar criticamente nos aspectos em que se pode contribuir prática e politicamente para os problemas linguísticos com os quais nos deparamos em nossa sociedade. A LA e sua relação com os aspectos políticos é bastante expressiva, além de necessária, como afirma Rajagopalan (2006):

Felizmente, está se formando o consenso entre os pesquisadores em LA de que cabe a ela não mais atuar simplesmente como instância mediadora entre, de um lado, uma linguística feita à margem dos anseios populares e, do outro lado, uma sociedade que clama por soluções práticas [...], mas *intervir* de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas. (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifo do autor).

E se Rajagopalan menciona intervenção, problemas linguísticos, soluções práticas, também é este o papel assumido por esta pesquisa, que pretende buscar intervenções práticas, mudanças na concepção de ensino regular de LP que se tem priorizado até hoje. Logo, esta pesquisa e a LA também se interseccionam no aspecto político que ambas assumem.

Por fim, mas não menos importante, cabe a adjetivação “brasileira⁹” ao tipo de Linguística Aplicada que desenvolverei aqui, por conta de esta pesquisa observar especificamente um aspecto da política educacional pública brasileira e estar inserida em um ambiente de ensino regular e público brasileiro.

⁹ Autores como Moita Lopes utilizam a terminologia “LA brasileira”, como se vê no excerto: “Quem sabe o organizador se anima a elaborar no futuro próximo outro texto sobre a LA brasileira, transdisciplinar e indisciplinar!” (MOITA LOPES, 2006, p.250)

6 ESTRUTURAÇÃO DA TESE

Esta tese aqui apresentada estrutura-se em cinco partes.

A primeira parte é composta pela introdução, que faz um breve resumo do que trata a pesquisa; traça brevemente as reformas educacionais, sobretudo no contexto da Língua Portuguesa e da escrita; discorre sobre as motivações e apresenta o contexto no qual se desenvolveu este trabalho; elenca os objetivos e as perguntas que direcionaram o trajeto de pesquisa e estabelece relações entre ela e o campo de estudos da Linguística Aplicada, baseando-se em Rajagopalan (2006).

A segunda parte é composta pelos pressupostos teóricos. O primeiro capítulo traça um estado da arte sobre pesquisas que guardam relações com a pesquisa que aqui apresento; o segundo capítulo fala sobre o objeto desta tese – a Escrita em Espiral; o terceiro capítulo discorre sobre *feedback* com respaldo em Marra e Lousada (2017), Hattie e Timperley (2007) e sobre *tipos* de correção, sustentando-se em Ruiz (1998); o quarto capítulo relaciona aprendizagem, adolescência e motivação no viés da Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro, sustentando-se em Nuttin e Lens (1985); o quinto capítulo relaciona a Escrita em Espiral como Avaliação Formativa, referenciando Hadji (2001), Luckesi (2000) e Álvarez Méndez (2002); o capítulo sexto traz a relação entre a produção de texto e o que há sobre ela nos documentos oficiais; o sétimo capítulo traz conceitos de Vygotsky (1984, 2000) que sustentam a proposta da Escrita em Espiral; o oitavo capítulo fala sobre as etapas de produção textual e, por fim, o nono capítulo discorre sobre a produção textual no aporte do ISD, segundo Bronckart (2012), e traz a caracterização da dissertação escolar como gênero.

A terceira parte traça o percurso metodológico da pesquisa. O capítulo 1 discorre sobre seu caráter; o capítulo 2 situa-a enquanto pesquisa-ação; o capítulo 3 elenca as categorias de análise relacionadas ao folhado textual com base no ISD (Bronckart, 2012) e discorre sobre como se deu a seleção do gênero dissertação escolar e sua modelização (Dolz e Schneuwly, 2004) com base nos princípios de legitimidade, pertinência e solidarização (Dolz e Schneuwly, 2004).

A quarta parte traz os resultados das análises realizadas na pesquisa. O primeiro capítulo discorre sobre os resultados frente às análises do contexto de produção. O segundo capítulo traz os resultados das análises das representações discentes frente aos próprios erros e à prática languageira; o capítulo terceiro observa o desenvolvimento da escrita a partir das

instâncias de *feedback*, e o capítulo quarto analisa os impactos do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) sobre o processo de produção textual.

A quinta parte traz as conclusões da pesquisa e apontamentos de pesquisas futuras.

Por fim, são listadas as referências que foram apontadas e apresentados os Apêndices utilizados nesta tese.

PARTE II – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Inicialmente, é importante situar esta pesquisa dentro de um contexto de outras tantas relacionadas ao ensino da escrita e, para tanto, apresentamos, de início, um estado da arte para situá-la neste contexto. Para dar suporte à metodologia desenhada e às respostas que busco às perguntas de pesquisa, recorrerei a estudiosos que versam sobre avaliação, *feedback*, produção de texto em língua materna e ensino híbrido e recorrerei ao postulado teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo (ISD).

Para tanto, tratarei da definição de avaliação, das suas funções, pois aí enquadrarei o *feedback* como prática avaliativa. Para tratar da questão da avaliação, recorrerei especialmente a Hadji (2001), a Luckesi (2000) e a Alvarez Méndez (2002).

Para propiciar a compreensão do *feedback* enquanto prática avaliativa formativa, recorrerei a estudiosos como Merry et al (2013), Kluger e DeNisi (1996) e Hattie e Timperley (2007), que mencionam a conceituação do termo e explicitam seus tipos.

Fundamentando teoricamente o ensino de escrita em língua materna, recorro a Bronckart (2010) e Travaglia (2016), indo ao encontro do pensamento de que o professor,

ao trabalhar as possibilidades significativas dos recursos da língua, bem como sua função textual-discursiva, tem mais chance de levar a um domínio desses recursos pelo usuário da língua, seja como produtor de textos, seja como aquele que vai compreendê-los.” (TRAVAGLIA, 2011, p.22).

Fundamentando o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, recorri a Bronckart (2010), Dolz e Schneuwly (2004).

Para a análise das respostas dos alunos ao questionário (tanto este instrumento de coleta de dados, quanto os demais serão mais bem situados e explicados no capítulo dedicado à metodologia), a fim de depreender as representações presentes frente à utilização do *feedback* como estratégia de ensino de LP, embaso-me, metodológica e teoricamente, no interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012), em consonância com a teorização sobre as representações sociais iniciada por Moscovici em 1978. Relativamente às funções das representações, Moscovici afirma que elas tanto “convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos que encontram” dando a elas uma forma, uma localização e uma categoria, quanto as colocam como um modelo partilhado por um grupo de pessoas. Desta forma,

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas

representações, como por nossa cultura. Nós vemos apenas o que as convenções subjacentes nos permitem ver e nós permanecemos inconscientes dessas convenções.” (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

As representações se tornam, assim, um tipo de realidade. Outra função das representações observada por Moscovici é que elas são prescritivas, impositivas, “produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações.” (2007, p. 37). Então,

Todos os sistemas de classificação, todas as imagens e todas as descrições que circulam dentro de uma sociedade, mesmo as descrições científicas, implicam um elo de prévios sistemas e imagens, uma estratificação na memória coletiva e uma reprodução na linguagem que, invariavelmente, reflete um conhecimento anterior e quebra as amarras da informação presente (MOSCOVICI, 2007, p. 37).

O interacionismo sociodiscursivo dará respaldo à análise linguístico-discursiva dos textos dos alunos produzidos pelo processo da Escrita em Espiral, visto que eles passarão por categorias de análise que pertencem à teoria do ISD, conforme será pontuado em momento propício neste texto.

A seguir, abordarei sucintamente os principais teóricos sobre cujos referenciais pretendo apoiar esta pesquisa.

Corroboro a ideia de que

[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal. (VYGOTSKY, 1984, p. 119)

O cerne desta pesquisa está no enfoque dado à escrita, percebido como mais produtivo que as aulas sobre norma que ocupam amplo lugar na prática escolar.

Com base em sua teoria, busquei compreender um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo. Segundo Vygotsky (1984, p. 100),

[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo.

Por aprendizagem significativa, encontro ressonância em Rogers (1977, p.258), que também a entende como

mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que ele escolhe ou nas suas atitudes e na sua personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de

conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência.¹⁰

Entendo que, nos dizeres seguintes, Bruner também se reportara à aprendizagem significativa ao definir que o aprender pressupõe interesse desperto e que seria preciso

[...] aumentar o interesse inerente às matérias ensinadas, oferecer ao aluno um sentimento de descoberta, traduzir o que temos a dizer para as formas de pensar, apropriadas à criança, e assim por diante. Deste modo, se conseguiria desenvolver na criança um interesse por aquilo que está aprendendo e, com isso, um conjunto adequado de atitudes e valores referentes à atividade intelectual em geral.” (BRUNER, 1987, p.68)

A fim de chegar a abordagens que sejam de ensino significativo e aprendizagem significativa, é preciso adotarmos, como professores, posturas que superem a transmissão conteudista, que superem a concepção de ensino como advinda de um conhecimento depositário, aceção já elucidada na concepção bancária da educação desenvolvida por Freire (1983, p.66). Em seguida à citação de Bruner supracitada, o mesmo autor conclui

[...] cumpre evitar que as motivações para a aprendizagem sejam passivas numa era de ‘espectadorismo’: devem basear-se o mais possível no interesse despertado pelo que é mister aprender [...] (BRUNER, 1987, p.75).

Para isso, não acredito que seja suficiente ao professor uma boa-vontade, uma predisposição, um “dom” para uma abordagem de ensino significativa; é preciso que a visão do como agir em um processo de ensino-aprendizagem significativo seja construída com ele nos cursos de licenciatura ou atualização profissional por que passa. O ensino e a aprendizagem significativos devem ser estudados nos cursos de formação docente, bem como as formas de buscá-los e alcançá-los. A proposta da Escrita em Espiral é um caminho que propomos a eles, dentre tantos outros que acredito existirem.

Para dar sustentação à Escrita em Espiral, conceituarei teoricamente o termo “*feedback*” e, antes deste, o termo “avaliação” para situar o uso avaliativo formativo que proponho do *feedback*.

Relativamente à avaliação, Hadji (2001) distingue suas três funções mais comumente usadas: a diagnóstica, a somativa e a formativa. Focarei mais especificamente a primeira e a terceira. A diagnóstica é a que faz o levantamento do grau de conhecimento frente a um conteúdo que um aluno possui. Assim, geralmente ocorre no início de um processo de ensino-aprendizagem. Aponto aqui que *feedback* é um instrumento válido para esse diagnóstico. E

¹⁰ Durante o momento em que o tema Doação de Órgãos estava disponível no AVA, período em que os alunos argumentavam entre si na plataforma, chamou minha atenção a postagem em sua rede social que um aluno fez. Trago essa postagem no Apêndice A como exemplo de aprendizagem significativa, conforme também apontado por Rogers. O aluno demonstra como a compreensão daquele tema bem como as discussões que fizemos no AVA a respeito do assunto impactaram sua forma de enxergar a própria vida.

visto que, como aponta Luckesi (2000, p.6), “O ato avaliativo só se completará [...] com a tomada de decisão do que fazer com a situação diagnosticada.”, o *feedback* também é o que permite ir desse diagnóstico ao uso formativo da avaliação. A avaliação formativa objetiva a análise do alunado durante um percurso, ao longo de um processo. Tenho percebido o *feedback* como instrumento válido para essa avaliação também. Na Escrita em Espiral, conforme se verá, as instâncias de *feedback* realizadas após as produções textuais fazem o levantamento dos saberes do aluno e, após cada próxima produção textual, são essas instâncias que possibilitam o traçar dos saberes ainda não assimilados. É um instrumento avaliativo, portanto, que permite a complementação dessas funções essenciais da avaliação. Não abordei nesta tese a avaliação somativa; todavia Lisboa (2007, p.84), a respeito da avaliação somativa e formativa, reitera que “esses dois tipos de avaliação podem e devem coexistir em sala de aula já que retratam momentos diferentes no processo de ensino e aprendizagem e são complementares”. Acrescento que é pelo *feedback* que até mesmo a “nota” que se atribuirá a um aluno ficará mais bem explicitada, visto que no *feedback*, na instância individual, mas especialmente na instância coletiva, explicitam-se as razões daquela atribuição de valor, fazendo com que ela fique mais condizente, mais transparente e mais ética (às produções textuais dos alunos foram atribuídas pontuações fictícias).

Partindo para a especificidade do instrumento *feedback*, recorri à literatura quanto aos tipos mais discutidos: o de reconhecimento; o informativo; o imediato; o atrasado e o corretivo. Além disso, Hattie e Timperley (2007) mencionam existirem diversas formas para que os alunos diminuam a distância entre o entendimento que possuem e o que desejam possuir, mas ressaltam que nem todas essas formas trazem bons resultados na melhoria da aprendizagem e, portanto, quando são levados a tarefas mais desafiadoras, os alunos podem aumentar seus esforços mais do que aumentariam fazendo sempre um mesmo tipo de tarefa. Sobre isso, aponto que, a cada momento de *feedback*, novos desafios são apresentados aos alunos como possibilidade de transposição. Além disso, em artigo sobre os efeitos do *feedback*, Kluger e DeNisi (1996) mostraram que as pessoas ficam mais propensas a dispensar esforços a algo quando fica claro seu objetivo, quando um compromisso alto é garantido e quando se crê no seu eventual sucesso. A produção de texto na escola, muitas vezes, é exigida do aluno sem uma que haja uma clareza de correção por parte do professor e aquele poucas vezes parece entender quais as melhorias que devem ser realizadas em suas produções. Com o *feedback*, os objetivos explicitam-se. Intenciono saber se os alunos trazem, devido a ele, uma representação nesse “eventual sucesso” mencionado. É para perceber essa representação no eventual sucesso que solicito aos alunos como melhor se explicita na Metodologia deste

trabalho, resposta a questionário formado por questões abertas, em que eles trouxeram suas impressões frente ao processo realizado e aos percursos de *feedback*. Para analisar suas respostas ao questionário, recorri à metodologia e à teoria de Bronckart (2012) a fim de compreender as representações dos alunos que ali se apresentaram. Entendo que é por meio de atividades sociolinguageiras que o ser humano participa de avaliações sociais e aplica critérios coletivos de avaliação, julgando, portanto, as ações dos outros, suas ações relativas às suas capacidades de ação (poder-fazer), às suas intenções (querer-fazer) e às suas motivações (razões de agir), sabendo que elas mesmas serão, por conseguinte, objeto dessas avaliações. Conforme postula Bronckart (1997, p. 44), “os seres humanos particulares se apropriam das capacidades de ação, dos papéis sociais e de uma imagem sobre si, isto é, das representações de si mesmos como agentes responsáveis por sua ação”, passam a se ver como “responsáveis por seu dizer”. Por meio das respostas ao questionário, até mesmo um *autofeedback* pode ser construído pelos alunos.

Passo, agora, a falar de forma mais ampla e específica sobre questões teóricas centrais desta pesquisa, ou melhor, respaldando-as teoricamente.

CAPÍTULO 1 – PESQUISAS SOBRE ESCRITA NO APORTE DO ISD: ESTADO DA ARTE

Para apresentar esse estado da arte, realizei uma busca sobre pesquisas que têm como foco a produção de texto. O levantamento desse estado da arte deu-se prioritariamente por meio do Currículo Lattes da plataforma CNPq via palavras-chave “escrita textual interacionismo sociodiscursivo” e “reescrita textual interacionismo sociodiscursivo”. O buscador Scholar Google também foi utilizado para a busca a artigos que versam sobre o assunto. Além desses, busquei no SciELO Brasil periódicos que trazem em seus títulos palavras como “escrita” ou “reescrita” ou “produção de texto” ou “espiral”. Desta pesquisa, estão aqui apresentadas brevemente as pesquisas que guardam alguma relação (de discordância ou de semelhança) com este trabalho.

Ferreira e Araújo (2004) apresentaram, dos trabalhos encontrados por mim, o que mais se aproxima com o que aqui desenvolvo, no artigo intitulado “O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras”. Este artigo foi resultado de uma pesquisa cujo objetivo era o de “identificar e analisar os fatores que contribuem (ou não) para a reescrita textual no ensino superior” (FERREIRA; ARAUJO, 2004, p. 201). O ponto de partida da pesquisa foi a observação empírica de que a reescrita não funcionava tão bem como etapa tida como de melhoramento do texto. Concluíram que há uma tendência de a correção que antecede a reescrita favorecer certa passividade do produtor daquele texto e uma segunda tendência, porém menos recorrente, de reversão dessa passividade no contexto pesquisado.

Nesta tese, pretendo discutir questões relacionadas a essa passividade e ao meu contexto de pesquisa que é o aluno adolescente do Ensino Médio, quando examinarei a fase da adolescência no contexto escolar.

Leite (2009), em dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, intitulada “A reescritura do aluno sob a orientação do professor”, buscou investigar se a reescrita contribuía ou não para o desenvolvimento de uma competência discursiva do aluno na produção escrita. Realizando uma pesquisa de campo, analisou qualitativamente, com subsídios no ISD, textos em sua primeira versão e após a reescrita guiada pela correção do professor. Como resultados, percebeu que a correção e a reescrita conduzem mais a uma promoção de higienização do texto do que a um desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Gonçalves (2007), em sua tese de doutorado defendida junto ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara – denominada “Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa”, investigou a forma como sequências didáticas – juntamente a listas que servem para regulação e controle do comportamento no momento da reescrita (interativa) de alguns gêneros – constituíam-se como ferramentas eficazes na produção desses gêneros. Como resultado, percebeu que as reescritas, em maior ou menor grau, tornaram-se mais proficientes.

Gasparotto e Menegassi (2013), em artigo intitulado “A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno do Ensino Médio”, publicado na revista *Calidoscópico*, apresentaram análise realizada, com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin e de seu Círculo, quanto aos modos de participação de um professor, por meio da correção escrita, na revisão e na reescrita de textos de um de seus alunos. Perceberam que havia pouco conhecimento teórico docente referente ao trabalho com a reescrita e que esta se configurava como prática pouco exercitada (ou exercitada de forma artificial) nas escolas, o que não fazia com que os pesquisadores deixassem de apontar a importância fundamental da reescrita para quem a entende como propiciadora da reflexão sobre o ato da escrita por parte do aluno.

Souza e Menegassi (2010), em artigo intitulado “A reescrita como instrumento de desenvolvimento da escrita: uma experiência com professores”, desenvolveram seu trabalho em torno de três objetivos, dos quais consideraram dois atingidos: o de disseminar a ideia de que a reescrita seria procedimento inerente ao da produção textual e o de fomentar a consolidação de espaços de discussão teórico-metodológica entre os professores de língua materna dentro de suas instituições de ensino. Não consideraram integralmente atingido o objetivo de conseguir que os professores, após essa compreensão da reescrita como inerente ao ato da produção textual, se comportassem de maneira a explicitar essa compreensão, uma vez que eles não se comportaram de tal forma, o que os autores da pesquisa atribuem ao fato de esses professores serem excessivamente tradicionalistas e não conseguirem romper com a tradição do “normativismo gramatical”, conforme afirmaram.

A maior parte desses trabalhos focam a reescrita como essencial no processo de ensino-aprendizagem relativo à produção textual, embora muitos apontem insucesso na prática devido a uma força da tradição normativista da maior parte dos professores em atuação. Embora o foco da reescrita seja respeitável e aceito academicamente, percebi haver outras possibilidades exitosas de trabalho para com a produção textual, como a que defendo aqui.

Araujo (2004), em dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, apresentou um duplo enfoque no seu trabalho, que versava sobre o rascunho e a avaliação de pares. Em seu estudo, discutiu sobre atividades de revisão de texto partilhada e reescrita como prática de reformulação de rascunho (entendendo aí um uso produtivo do rascunho na escola) e percebeu a produtividade dessas práticas nas crianças com as quais desenvolveu a pesquisa.

O trabalho de Araujo tem pontos de contato com esta tese: o trabalho com revisão de rascunho e a avaliação de pares. Na tese que aqui se apresenta, a possibilidade da reescrita na etapa de planejamento do texto (rascunho) era partilhada e “avaliada” pelos pares por meio da plataforma virtual de aprendizagem que era utilizada em certos momentos do processo de produção textual.

Cunha e Toledo (2014) apresentaram as análises qualitativas das influências do bilhete orientador do professor no processo de revisão e reescrita textual pelo aluno. Como *corpus*, tiveram escritas e reescritas de um aluno de 5º ano e o bilhete do professor como instrumento de correção textual. Concluíram que o bilhete do professor provê discussão sobre adequações ao gênero, revisões quanto ao uso de coesivos e propicia estímulo aos comportamentos escritores do aluno, levando-o a escritas mais satisfatórias.

Alunos do quinto ano, como os da pesquisa de Cunha e Toledo (2014), apresentam um perfil diferente dos que tenho nesta tese. Trata-se, naquela, de crianças cuja competência escrita da capacidade linguística está se firmando e cuja ansiedade da busca pela novidade não é tão marcada como na adolescência (faixa de público-alvo da pesquisa que se desenvolve nesta tese).

Silva (2014), no mesmo número da revista em que Cunha e Toledo publicaram seu artigo, apresentou os resultados de um estudo realizado no grupo de formação integrante do PIBID da faculdade de Letras da Universidade Federal de Lavras. Trouxe a análise de propostas de produção de texto aplicadas por professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, considerando o trabalho do planejamento, da escrita, do exame frente ao escrito e da reescrita. Com relação à reescrita, a pesquisa concluiu haver indícios de que os professores (40%) estavam orientando os alunos nessa etapa, porém sem que fosse um trabalho muito sistematizado, segundo os pesquisadores, porque priorizavam sobretudo orientações relacionadas à correção ortográfica. Como conclusão da pesquisa como um todo, perceberam que havia lacunas no processo do ensino-aprendizagem da escrita e que o ato da escrita tinha priorizado aspectos formais, fazendo-se inexpressivo e artificial, levando o aluno a não compreender os motivos da escrita e a não estabelecer sentidos ao escrever textos.

Independentemente de a correção visar à reescrita ou visar a uma nova produção textual (como no caso da Escrita em Espiral que aqui se propõe), as orientações na correção devem se fazer com relação aos aspectos micro e macroestruturais. Nesta tese, também pude vislumbrar se, na Escrita em Espiral, o processo do ensino-aprendizagem da escrita poderia se estabelecer de forma expressiva e não artificial, levando o aluno, diferentemente, a compreender os motivos da escrita e a estabelecer sentidos ao produzir seus textos.

Nascimento (2004), em dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, analisou dezesseis textos, frutos do processo de reescrita de duas dissertações argumentativas, duas cartas ao leitor e duas narrativas fantásticas, produzidos por alunos de primeiro ano do Ensino Médio. Analisou a reescrita a partir do rascunho do texto e concluiu que, ao reescrever, do rascunho para a versão “definitiva”, o aluno não se limitava a passar a limpo o rascunho, mas sim se tornava seu primeiro leitor e expandia os recursos expressivos da língua, aprimorando sua habilidade escrita. Já os escritores iniciantes precisavam submeter esses rascunhos a um olhar externo (do docente) por terem dificuldades em corrigir seus textos.

O trabalho de Nascimento (2004) apresenta pontos em comum com esta tese: textos de alunos adolescentes do Ensino Médio e aprimoramento de texto a partir do rascunho, seja a partir do olhar do próprio aluno, seja a partir de um olhar externo. Na Escrita em Espiral, conforme se apresentará, a etapa do planejamento (rascunho) também passa por aprimoramento, seja a partir do olhar do próprio aluno, seja a partir do olhar dos pares (colegas ou professor) interagindo por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Martins (2013), em dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC de Minas Gerais intitulada “Entre o prescrito e o realizado: repercussões no ensino da escrita em aulas de língua materna”, investigou a avaliação e sua relação com o ensino da escrita (relação “de impasse”, segundo o autor). Martins considerou que os professores afirmavam a necessidade da prática da escrita, enquanto em sala de aula o que promoviam não eram aulas de produção de texto, mas, segundo o pesquisador, aulas de metalinguagem. Aponta, também, as condições de trabalho dos docentes e seus salários, considerando-os insatisfatórios.

Em comum ao trabalho de Martins (2013), nesta tese também reflito brevemente sobre as condições de trabalho do professor, sugerindo como contribuições uma reflexão acerca de uma “reforma política” educacional que consiga situar o professor e sua carga de trabalho, considerando inclusive que ao levar para o centro de sua aula a produção de texto o professor atribui a si uma significativa carga excedente de trabalho extraclasse. Hipotetizo, dentro desta

perspectiva, que talvez o foco da maioria dos professores esteja no trabalho com a metalinguagem (como constatado por Martins) porque este trabalho talvez possa vir a lhes exigir uma carga horária extraclasse significativamente menor do que a exigida quando o centro do trabalho é a produção textual.

É também dentro de uma perspectiva ligeiramente diferente da de Martins que atribuo o foco recorrente (como percebido por Martins) das aulas de Linguagem à metalinguagem, não tendo tanta certeza de que seja porque os professores estejam convictos de que, desenvolvendo metalinguagem, seus alunos desenvolverão competência escritora, mas pelo fato de que trabalhar metalinguagem vai exigir desses professores, que têm condições tão infelizes de trabalho, uma carga horária extraclasse menor do que a que lhes seria exigida com o trabalho de produção textual, mesmo que, em suas representações, este trabalho apareça como o mais importante de ser realizado.

CAPÍTULO 2 – A ESCRITA EM ESPIRAL E SEU ELEMENTO CONSTITUTIVO

A tese que aqui defendo é a que desenvolvi sob a denominação de Escrita em Espiral, expressão cunhada por mim nesta pesquisa. Essa expressão foi escolhida por guardar algumas semelhanças com a expressão há bastante conhecida *Aprendizagem em Espiral*, retomada também por Pasquier e Dolz (1996) e devido à imagem metafórica que a espiral traduz ao meu olhar.

A *Aprendizagem em Espiral* propõe um ensino que progride em curva, distanciando-se aos poucos do que já foi ensinado para voltar a abordá-lo posteriormente em outra perspectiva (outros gêneros). Assim, na *Aprendizagem em Espiral*, o ensino da escrita consiste no trabalho com diversos gêneros para que diversas dimensões textuais sejam abordadas (dimensões presentes diversamente nos diferentes gêneros). Assim, por exemplo, os organizadores textuais são trabalhados em situações de comunicação diferentes.

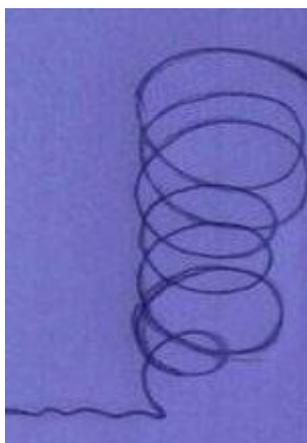
Na *Escrita em Espiral* que proponho, o afastamento dessa *Aprendizagem em Espiral* ocorreu no momento em que optei por trabalhar ao longo de quase um ano letivo com um gênero textual. Apesar desse distanciamento, entendo que o que foi ensinado, conforme na *Aprendizagem em Espiral*, voltaria a ser abordado posteriormente mesmo estando no trabalho dentro de um mesmo gênero textual. Com mais detalhes, entendo que a *Escrita em Espiral* possibilita que as dimensões textuais sejam estudadas de forma constante e progressiva ao longo do período trabalhado, tendo sido complexificadas aos poucos em cada produção textual posterior desenvolvida pelos alunos.

Além disso, em um texto intitulado “*Escrita em Espiral*” – que, apesar do título, não guarda relações com o termo que nesta tese desenvolvo – Rodrigues (2006) desenvolve um paralelo entre a imagem da espiral e a escrita de Manoel de Barros. Embora, como mencionei, não seja um texto que trabalhe o percurso de escrita, encontrei nele um dizer que ecoa em meu entendimento sobre a *Escrita em Espiral* e encaixa-se bem à minha escolha do termo para esta proposta de escrita: “a ação de retornar é considerada indício da incompletude de algo [...]”. (RODRIGUES, p.2, 2006). Esse excerto traz para mim muitos paralelos possíveis à tese da *Escrita em Espiral*. Considero que o ato da escrita de um texto não se finda quando o texto se finaliza em sua “primeira versão”.

Sustento que, para que um conhecimento não adquirido em uma primeira versão de texto se consolide, ele pode seguir indo em direção a uma outra escrita, no movimento da espiral. É o que explico a seguir.

O retorno “ascendente” é o que sustento ocorrer na Escrita em Espiral: o aluno produz seu texto, submete-o à análise do professor, passa pelo processo das instâncias de *feedback*, tendo em mãos um texto com apontamentos de correção e de melhorias que irá aplicar em momento oportuno ao escrever novos textos. Ou seja, o aluno guarda o texto para rever os apontamentos ali realizados quando estiver produzindo novos textos. O retorno se dá sobre a reflexão e a avaliação do texto anterior em um movimento que vejo como próximo ao da espiral. A figura 3 procura trazer para a imagem o movimento da Escrita em Espiral.

Figura 3 – O movimento da espiral



Fonte: a autora (desenho feito por ex-aluno).

Na Escrita em Espiral, também percebo que o enlevamento da escrita – a provocação de um novo assunto gerando, por sua vez, a provocação de uma nova produção textual – ocorre com certa tranquilidade (especialmente quando considero a faixa etária com a qual trabalho).

A Escrita em Espiral consiste em: apresentar o gênero textual aos alunos, trabalhar suas características, apresentar textos prototípicos, desenvolver propostas de produção de texto com os alunos nesse gênero, acompanhar a/trabalhar na discussão e esquematização prévia desses textos (no nosso caso, virtualmente), solicitar a produção dos textos. Após produzidos, passar os textos por correção (da professora) e propiciar *feedback* (dividido em duas instâncias, uma individual e outra coletiva, sobre as quais discorrerei a seguir). Com o resultado desses textos produzidos e avaliados, observando também questões linguísticas dos textos dos seus pares (por meio do *feedback* coletivo), outra proposta de produção textual é apresentada ao aluno (vejo que apresentar uma nova proposta no EM traz relações com o “enlevamento da escrita” e traz impactos sobre a motivação do aluno especialmente dessa faixa etária. Sobre isso, falarei mais especificamente no Capítulo 4 da Parte II desta tese). Nessa outra proposta, o aluno tem a possibilidade de retornar ao texto anterior, às reflexões

ocasionadas por ele, às reflexões dos textos dos colegas (compilada em forma de “*slides*” e disponibilizadas no AVA) e seguir ao próximo texto, com uma possibilidade de ampliar sua capacidade de produzir um texto naquele eixo. Tem a possibilidade de fazer um movimento de retorno, mas também o de fazer um movimento ascendente para a próxima produção textual.

De acordo com Bruner, “O melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso o seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu, em situações após aquela em que a aprendizagem ocorreu.” (BRUNER, 1987, p.28). É assim que vejo a proposta da Escrita em Espiral. Ao fazer uma nova produção, o conhecimento adquirido se torna utilizável em uma situação posterior àquela em que a aprendizagem ocorreu.

Julgo importante mencionar a possível otimização do tempo de aula de Língua Portuguesa ao trabalhar com a Escrita em Espiral, por ter percebido a possibilidade de (i) trazer para a sala de aula e para discussões em grupo (no grupo da sala de aula) questões que, com a devolutiva do texto ao alunado e com a solicitação da reescrita, ficariam restritas a “instâncias de *feedback* individual”; (ii) levar para “casa” momentos que otimizaram o tempo da aula (o que fiz com o momento híbrido do curso) e (iii) otimizar a aula de Língua Portuguesa ao aproveitar o contexto de utilização da língua pelos alunos para mostrar a eles o seu funcionamento enquanto sistema, ensinando a norma e o uso de maneiras mais contextualizadas, a partir dos textos e de exemplos vindos do alunado. Explicitando:

(i) quando se trazem para a sala de aula questões problemáticas encontradas nos textos dos alunos (sem mencionar a autoria e sem mencionar o problema existente naquele trecho), acontece na sala uma avaliação coletiva, em que os alunos conversam entre si, procuram soluções e resolvem – encontrando automaticamente pares mais proficientes – o(s) problema(s) de um dos alunos apresentado ali pela professora. É o passo ao qual denomino *feedback coletivo*, sobre o qual falarei com mais detalhes e exemplos em momento oportuno.

(ii) e (iii) quando se aproveitam ferramentas que estão disponíveis aos alunos (no meu caso, a informática estava ao alcance de todos, fosse na própria escola, fosse em seus aparelhos celulares, fosse em suas casas), ferramentas que eles utilizam com facilidade e com naturalidade, otimiza-se o tempo da aula. Nesta pesquisa, valemo-nos de uma Plataforma de Aprendizagem Virtual (AVA) denominada *Moodle* e propus um momento *híbrido*. A leitura dos temas a serem debatidos, a discussão a ser feita e as sugestões de outros textos pertinentes deveriam ocorrer

de forma virtual. Retomarei a questão do passo a passo desse momento híbrido que adotei em outro momento neste texto.

(iii) às aulas presenciais reservaram-se os minutos para instâncias de *feedback* individual e coletivo e para explanações teóricas contextualizadas (aulas de Língua Portuguesa a partir do que aparecia como recorrente nos textos dos alunos). Trazia o ensino da norma quando percebia o uso inadequado de forma recorrente. Por exemplo, se era recorrente a inadequação quanto ao uso do acento grave, ensinava as ocorrências de crase partindo dos excertos dos alunos; se eram recorrentes os períodos truncados¹¹, ensinava a estruturação do período e a utilização da pontuação a partir dos excertos dos alunos; se eram recorrentes repetições, ensinava mecanismos de coesão referencial a partir de excertos dos alunos e assim por diante. Não apenas as inadequações serviam como ponto de partida para o ensino, mas também o uso adequado: o aparecimento de uma metáfora ou de uma ironia bem localizadas no texto apontava, por exemplo, o momento de entrar com as figuras de linguagem como recursos argumentativos, tudo isso partindo sempre dos excertos dos alunos.

Acredito que essa otimização de tempo seja essencial, sobretudo em contextos que sejam menos favoráveis que o meu (contextos sobre os quais discuto brevemente nas considerações finais desta tese).

Ainda é importante marcar que a Escrita em Espiral possui um elemento constitutivo sem o qual ficaria insustentável: o *feedback*. É sobre ele que passo a discorrer de forma mais específica a seguir.

2.1 O *feedback*

Ponto constitutivo da Escrita em Espiral é o *feedback*.

Retomo teóricos que trazem pontos de encontro com o interacionismo sociodiscursivo a fim de estabelecer um paralelo com os momentos de *feedback* da Escrita em Espiral.

Em conformidade com Bruner (1987), a aprendizagem pode acontecer por meio de duas formas de “transferência”: uma delas é a transferência específica de treinamento, cuja “utilidade parece limitar-se ao que costumamos mencionar como habilidades” (BRUNER, 1987, p.15) e que também acontece na escola. A outra é a “transferência de princípios e

¹¹ Para mais, sobre truncamento de períodos, ver o Manual da Vunesp (PEREIRA, 1989) referenciado nesta tese.

atitudes”, que consiste na aprendizagem que passa pela compreensão de princípios fundamentais, de ideias gerais, os quais servirão de base para problemas subsequentes.

A continuidade da aprendizagem produzida por este segundo tipo de transferência, transferência de princípios, está na dependência de como se domina a estrutura da matéria estudada, no sentido em que se descreveu estrutura no capítulo anterior. Isto é, para que uma pessoa seja capaz de reconhecer a aplicabilidade ou não de uma idéia a uma **situação nova** e, com isso, ampliar seu conhecimento, deve ter em mente, com clareza, a natureza geral do fenômeno com que está lidando. Quanto mais fundamental ou básica for a idéia que tenha aprendido, quase por definição, maior será a amplitude de sua aplicabilidade a novos problemas. O que, de fato, é quase uma tautologia, pois o que se entende por “fundamental” neste sentido é, precisamente, que certa idéia tem uma aplicabilidade mais ampla e igualmente poderosa.” (BRUNER, 1987, p.16, grifo meu)

Situo a Escrita em Espiral como propiciadora dessa transferência de princípios e atitudes, visto que, por meio das informações de retorno que os alunos trazem ao conhecimento do professor¹² em seus textos, mostrando neles pontos da linguagem em uso em que possuem dificuldades, bem como pontos em que possuem maior facilidade, o professor consegue elencar o que levar ao conhecimento dos alunos para ser ensinado e o que levar para ser revisado enquanto ideias gerais (conteúdos gerais) para que possam vir a ser “aplicados a novos problemas”, utilizadas pelos alunos em novas produções textuais, enfim, readequadas, por eles, a situações novas.

O *feedback* que o professor oferta ao aluno na Escrita em Espiral (o individual e o coletivo) estimula-o a compreender seus erros, suas facilidades para com a língua e suas dificuldades, estimulando a compreensão e a tomada de consciência do aluno para com o uso da língua escrita. A proposta de colocar em prática o entendimento de cada *feedback* na produção posterior desafia o aluno com a oportunidade de “exercitar suas forças”, em consonância com os dizeres da passagem seguinte:

Muito se tem escrito sobre o papel da recompensa e do castigo na aprendizagem, porém realmente muito pouco sobre o papel do interesse e da curiosidade e sobre o atrativo da descoberta. Se é nossa intenção, como professores, habituar a criança a episódios cada vez mais prolongados de aprendizagem, pode bem ser que devamos dar mais ênfase, na elaboração pormenorizada dos currículos, às recompensas intrínsecas, sob a forma de estímulo à compreensão e à tomada de consciência. Uma das maneiras menos controvertidas de conduzir um aluno através de uma unidade ou matéria difícil é desafiá-lo com a oportunidade de exercitar todas as suas forças, de modo que possa descobrir o prazer que há em funcionar plena e eficientemente. Os alunos devem saber o que é sentir-se inteiramente absorvido por um problema. Poucas vezes experimentam esse sentimento na escola. Se se conseguir absorvê-los bastante em classe, alguns alunos serão

¹² Cada novo texto que o aluno produz é um novo *feedback* que ele dá o professor.

capazes de transportar esse sentimento para o trabalho que realizam sozinhos. (BRUNER, 1987, p.48)

O papel do *feedback* constante na Escrita em Espiral é manter a “realimentação”, isto é, estabelecer essa escrita enquanto avaliação formativa (conforme melhor situarei no próximo item), entendendo que avaliar é ação inerente a todo processo de ensino-aprendizagem e ocorre durante todo o percurso, caso contrário, só serviria como remédio:

“[...] as experiências educacionais, em sua maioria, são feitas no escuro – sem realimentação em forma utilizável. O substituto em relação à luz (ou de realimentação) é a avaliação dos resultados depois de se completar uma tarefa: depois dos encarregados das tarefas saírem, vêm os avaliadores. Então, porém, é tarde para fazer algo mais que remediar. Na realidade, é tão grande a latitude de escolha nos critérios para a avaliação que se pode achar ótimo praticamente todo e qualquer currículo ou curso. Pareceria mais aconselhável trazer à cena a avaliação *antes* e *durante* a construção do currículo, como maneira de informar o seu elaborador na seleção do material, no enfoque, na maneira de estabelecer tarefas para o estudante.” (BRUNER, 1987, p. 47-48, grifos do autor)

Manter esta devolutiva constante permite que tanto o professor quanto o aluno percebam os pontos em que atuam bem e em quais podem melhorar sua *performance* com a língua.

Para Perrenoud, “todo *feed-back* é formador, venha de onde vier e qualquer que seja sua intenção, visto que contribui para a regulação da aprendizagem em curso.” (PERRENOUD, 1999, p.107). Todavia estudos diversos mostram que o efeito do *feedback* pode ser alterado de acordo com o maior ou menor detalhamento que traz, com as possibilidades que aponta de melhoria de resposta do aluno, e mostram que mesmo um *feedback* muito genérico pode trazer para os alunos uma visão de que ele é algo sem importância ou mesmo frustrante (cf. Shute, 2007, p. 7). É preciso ter em vista, portanto, a intenção bem definida com a sua realização para que ele tenha um alvo, um objetivo a alcançar. Afinal, “O objetivo principal do *feedback* formativo é aumentar os conhecimentos dos alunos, habilidades e compreensão em algum conteúdo ou em uma habilidade geral”¹³. (SHUTE, 2007, p.6)

Outros tantos estudos trazem diversas variáveis intrínsecas ao trabalho com *feedback*. A especificidade do *feedback* também já foi apontada como mais positiva quando é alta e direcionada para alunos de baixa *performance* e quando é menor no caso de seu direcionada para alunos de alta *performance*.

¹³ “The main aim of formative *feedback* is to increase student knowledge, skills, and understanding in some content area or general skill” (tradução minha)

Outro ponto importante é o direcionamento dessa realimentação. O *feedback* serve para direcionar os alunos para um alvo desejado. Se esse alvo é muito distante, tão alto que quase inatingível, o aluno provavelmente falhará e se sentirá desencorajado. Por outro lado, se esse alvo é muito baixo, o *feedback* perde sua força enquanto instrumento de promoção de novos esforços. Shute (2007, p. 12), em seu artigo revisional, aponta estudos como os de Fisher; Ford (1998); Ford, Smith, Weissbein, Gully; Salas (1998), que fazem estes apontamentos: “Pesquisas têm mostrado que para um aprendiz permanecer motivado e engajado depende de uma estreita relação entre os objetivos do aluno e as expectativas de que estes objetivos possam ser atingidos.¹⁴” (SHUTE, p. 12).

Por isso trago como crucial o fato de trabalhar com os alunos deixando claros os quesitos em que serão avaliados (no meu caso, escolhi os critérios do Enem), situando-os quanto a esses critérios e procurando mostrar-lhes formas de atingir níveis superiores dentro desses mesmos critérios.

Além disso, Shute (2007) observa que estes objetivos devem ser de dois tipos: de aquisição (para ajudar o aluno a adquirir algo desejável) e evitação (para ajudar o aluno a evitar algo indesejável).

Na Escrita em Espiral, os momentos de *feedback* trabalham com este duplo objetivo.

O que chamo de *feedback* no processo que pratiquei da escrita é o que realizei como “*feedback ad hoc*” nos dizeres seguintes de Perrenoud, mas harmonizo-me com o entendimento de que há momentos diversos em que ele ocorre sem que seja rotulado por esse nome:

Nem toda aprendizagem exige um *feedback ad hoc*. De um lado, ela se nutre das regulações inseridas na própria situação, que obrigam o aluno, conforme as interações, a ajustar sua ação ou suas representações, a identificar seus erros ou suas dúvidas, a levar em conta o ponto de vista de seus parceiros, ou seja, a aprender por ensaio e erro, por conflitos cognitivos, por cooperação intelectual ou qualquer outro mecanismo. (PERRENOUD, 1999, p.111)

Ou seja, também nos momentos de interação dos alunos via plataforma virtual, também nos momentos de sala de aula entre os pares, na própria regulação da sala de aula (no meu caso, virtual e presencial), houve momentos de *feedback* sem que fossem assim situados: enquanto os colegas interagem no Moodle, faziam avaliação entre os pares, enviavam seu *feedback* para seus colegas respondendo aos comentários, discordando, endossando; e enquanto interagiam presencialmente também faziam esses momentos de identificar suas dúvidas em relação a questões que apareciam nos trechos dos colegas e assim por diante.

¹⁴ “Research has shown that for a learner to remain motivated and engaged depends upon a close match between a learner’s goals and expectations that these goals can be met.” Tradução minha.

Discorro, neste ponto da pesquisa, porém, sobre este *feedback* “formalmente situado” que realizei com eles em sala de aula. Para isso, venho definir a forma como o compreendo teoricamente.

Inicialmente, aponto para o fato de que o *feedback* é essencial para que a Escrita em Espiral se constitua como proposta de avaliação formativa, conforme a concebo.

Conforme explicarei mais detalhadamente na Metodologia, pratiquei-o em duplo caráter na minha pesquisa: individual e coletivamente. O primeiro partiu das correções individuais realizadas na folha contendo a produção do aluno a qual foi entregue ao professor. Ao serem devolvidas as produções corrigidas e comentadas (os textos eram entregues presencialmente, em sala de aula, para correção e devolvidos também presencialmente em sala de aula¹⁵), o alunos tinha contato com um bilhete maior direcionado a ele e buscava o professor nos momentos iniciais da aula para compreender melhor as correções, os comentários e o *feedback* deixados no texto empírico produzido pelo aluno. Já o coletivo teve um caráter distinto: uma coletânea de excertos dos alunos era realizada e agrupada em texto que seria projetado pelo professor a toda a sala. Compondo essa coletânea, havia desde excertos dos alunos considerados “*standard*” até excertos dos alunos que traziam questões de clareza a serem melhoradas ou problemas maiores relacionados à escrita. Todos eles serviam de apoio para inserção do ensino de questões linguísticas (fossem questões de norma, de organização textual, de ordenação de ideias) contextualizadas (partindo do uso que o aluno fazia dela, percebi que o entendimento do que ensinava apresentava-se com mais concretude aos alunos). Os excertos que traziam questões a serem resolvidas eram, no *feedback* coletivo, resolvidos coletivamente pela turma: a inadequação não vinha marcada, ela era buscada e encontrada pelo grupo e a proposta de reformulação era feita ali também no momento do *feedback* coletivo de forma ativa e construtiva, visto que os alunos buscavam em conjunto solução para a inadequação, buscavam entre si o par mais proficiente.

Percebo que isso ia ao encontro do entendimento de Bonniol e Nunziati, retomado por Perrenoud, de que “Não se trata mais de multiplicar os *feedbacks* externos, mas de formar o aluno para a regulação de seus próprios processos de pensamento e aprendizagem, partindo do princípio de que todo ser humano é, desde a primeira infância, capaz de representar, ao menos parcialmente, seus próprios mecanismos mentais.” (PERRENOUD, 1999, p. 112). Marra e Lousada (2017) observam, em pesquisa sobre correção orientada em francês, que diferentes tipos de correção a partir dos quais se podem construir correção orientada atuam na ZDP dos

¹⁵ Visto que os textos eram manuscritos e assim deveriam ser, utilizar o Moodle para entrega e devolução dos textos corrigidos despenderia mais tempo por parte dos alunos e professora.

alunos, ainda que “em diferentes níveis” (p. 644). Daí a importância ressaltada do trabalho do *feedback* nessas duas instâncias em que aqui foi desenvolvido, a individual e a realizada com a ajuda do outro.

Com os momentos de *feedback* agregados à proposta da escrita, percebi que, em cada produção, o aluno conseguia ir se formando em uma autorregulação, agregando as aprendizagens fruto deste *feedback* de uma produção para a outra, satisfatoriamente.

2.1 Tipos de correção em textos dos alunos

A correção nos textos dos alunos é apenas mais uma instância de *feedback* a se realizar. Um trabalho bastante detalhado sobre tipos de correção que ainda parametriza os estudos sobre (re)escrita na escola é o de Eliana Ruiz (1998), em tese intitulada “Como se corrige redação na escola.”. Em sua tese, encontrei explicitados os tipos de correção comumente encontrados em ambiente escolar: a correção indicativa, a resolutive, a classificatória¹⁶ e a textual-interativa.

A correção indicativa é a que faz apontamentos de erros ao longo do texto.

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro [...] (SERAFINI, 1998, p. 113)

Isso significa, por exemplo, circular trechos em que há problemas linguísticos encontrados, sejam eles de quaisquer ordens. Pode ocorrer sobrepondo o próprio texto ou à margem do texto (com o professor marcando um *x*, por exemplo, na margem do texto, na linha em que há alguma ocorrência precisando ser revista). O objetivo é indicar ao aluno que naquele trecho há um problema.

Na análise realizada por Ruiz (1998), a indicativa foi, quantitativamente, o maior tipo de correção encontrada nos seus dados de pesquisa.

Um segundo tipo de correção é a correção resolutive. Nela o professor acrescenta, retira, substitui, muda de lugar partes do texto, sobrepõe acertos aos erros linguísticos apresentados. Conforme Serafini,

[...] consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros. O professor realiza uma delicada operação que requer

¹⁶ Em relação às três primeiras (indicativa, resolutive e classificatória), Ruiz mantém a classificação atribuída por Serafini (1989) em “Como escrever textos.”

tempo e empenho, isto é, procura separar tudo o que no texto é aceitável e interpretar as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção; reescreve depois tais partes fornecendo um texto correto. (SERAFINI, 1998, p. 113)

No *corpus* de análise de dados de Ruiz, esse foi o tipo de correção encontrado com menor recorrência. Segundo observação empírica dessa pesquisadora, a correção resolutive acontece com mais frequência no corpo do texto (do que na margem ou pós texto).

Uma terceira estratégia de correção é a classificatória.

Tal correção consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro. [...] Frente ao texto *Ainda que eu ia a praia todos os verões ...* o professor sublinha a palavra *ia* (como no caso da correção indicativa) e escreve ao lado a palavra *modo*. O termo utilizado deve referir-se a uma classificação de erros que seja do conhecimento do aluno (obviamente, neste caso, o modo do verbo é a fonte do erro). (SERAFINI, 1998, p. 114)

De acordo com Ruiz, é muito comum que os professores tenham como método a utilização de um código de correção (geralmente variável de professor para professor), que consiste em se valer de um conjunto de símbolos que classifica o tipo de infração encontrada no texto.

Essas letras, conhecidas dos alunos, fazem parte de um código de correção que varia de professor para professor. Em geral, são utilizadas as letras iniciais de um termo metalingüístico referente à natureza do problema em questão. (RUIZ, 1998, p. 50)

Uma quarta estratégia de correção, não prevista por Serafini, mas constatada por Ruiz, é a correção textual-interativa. São comentários mais extensos do que os comentários que se localizam na margem do texto e, portanto, têm a característica de vir no “pós-texto” conforme nomenclatura de Ruiz (1998, p. 67), isto é, ao final do texto do aluno. Quando observa esses “bilhetes” – outro nome dado por Ruiz à correção textual-interativa – a pesquisadora percebe que há neles, também, uma marca acentuada de afetividade. Ruiz observa que a correção textual interativa tem por objetivos incentivar a reescrita, elogiar o trabalho do aluno, fazer cobranças por modificações solicitadas e não concretizadas, falar acerca da correção do próprio professor ou, ainda, “apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas que, por alguma razão, ele [o professor] percebe que não basta via corpo, margem, ou símbolo” sendo uma “[...] espécie de recurso adicional de que ele se vale para fazer referência aos problemas que deseja apontar” (RUIZ, 1998, p. 71).

São esses quatro, portanto, os tipos de correção elencados: indicativa, resolutive, classificatória e textual-interativa.

Fazendo referência à correção textual resolutive, Ruiz aponta que, de todos, esta é a que tem o “caráter interventivo no seu mais alto grau” (RUIZ, 1998, p. 82). Ainda de acordo com Ruiz, é a única correção que não deixa ambiguidades de interpretação pelo aluno devido ao fato de que identifica e resolve o erro de forma precisa. Com isso, conclui que,

Na verdade, o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que levá-lo a pensar na possível solução – por isso não o classifica. E isto por uma razão muito simples: ele se coloca como o "dono da palavra", aquele que tem exclusivo direito à palavra e, portanto, como o único a apontar "as saídas" para o texto.

Ao que parece, contudo, na maioria dos casos de correção resolutive, o aluno provavelmente nem cogita em ter o trabalho de identificar a natureza do problema de seu texto, até porque ele já foi "corrigido" pelo professor e, para ele, no final das contas, o que importa é isso: que o "erro" seja "corrigido" (no sentido aqui ele *revisado*). (RUIZ, 1998, p. 82).

Devido a isso, as correções resolutive aparecem com baixa frequência nos trabalhos dos professores que lidam com a refacção textual, visto que esse tipo de correção não parece proveitosa, de acordo com Ruiz.

Já na Escrita em Espiral, todavia, esse tipo de correção, unido a outros tipos, como a textual-interativa, a indicativa, parece ter proveito, e a reflexão (que a correção resolutive parece não propiciar à reescrita) parece acontecer na Escrita em Espiral. É o que buscarei evidenciar no capítulo de análise, no item “Tipos de correção sob a perspectiva da Escrita em Espiral”.

CAPÍTULO 3 – IMBRICAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM, ADOLESCÊNCIA E MOTIVAÇÃO

Breves paralelos entre estudos da psicologia educacional e cognitiva e esta pesquisa serão traçados a seguir a fim de se pensar relativamente à motivação em sala de aula e ao papel da novidade, propiciados pelo processo da Escrita em Espiral.

a) a motivação apontada para o futuro

Pesquisas cujo recorte temático e analítico envolvem a psicologia educacional apontam para as imbricações entre aprendizagem e motivação em sala de aula. Não é o objetivo da presente pesquisa discorrer largamente sobre conceituações psicológicas que envolvem a motivação; há aspectos, porém, nos quais observo interessantes pontos de contato entre ela, a Escrita em Espiral, tese que aqui se propõe, e a aprendizagem em sala de aula.

Uma das teorias que oferece suporte a bastantes pesquisas em contextos educativos é a denominada Teoria de Perspectiva de Tempo Futuro (TPTF).

Embora não seja a única que discute motivação, é uma teoria que aborda a temporalidade como questão importante a ser considerada nesse quesito, tendo como principais teóricos Nuttin e Lens (1985). De acordo com Schmitt, é uma teoria que se distingue de outras “por trazer para o campo da motivação uma dimensão de temporalidade, uma vez que focaliza a investigação nas influências que os objetivos/metapas orientados para o futuro cronológico exercem sobre os comportamentos que se observam no presente.” (SCHMITT, 2010, p. 6). O mesmo autor prossegue dizendo que é lentamente que essa perspectiva tem adentrado a pesquisa educacional brasileira e, inclusive, para “melhor compreender comportamentos de estudantes de nível médio” (SCHMITT, 2010, p.6).

Segundo Schmitt, no principal trabalho de Nuttin e Lens

os autores conceituam que a perspectiva futura representa um processo que tem como fim um objetivo a ser alcançado em médio ou longo prazo. Apesar do estabelecimento de metas futuras, essas construções estão intimamente relacionadas com o momento presente do indivíduo. (SCHMITT, 2010, p. 7).

Nesse sentido, se, no momento presente, o sujeito se nutre positivamente com relação a essa projeção futura, a tendência é que ele se envolva mais nas tarefas do momento presente que o levam a ela. Assim, não ter uma perspectiva futura é um dos fatores que faz com que

algumas pessoas não concebiam ou não realizem projetos que requeiram delas maior envolvimento.

Há três níveis de Perspectiva Futura (doravante PF): a alongada, a extensa e a restrita. Quando o alvo a ser atingido depende de uma espera de, por exemplo, muitos anos, os sujeitos que estabelecem os objetivos para consegui-lo são dotados de uma PF alongada. Quando se trata de esperar um objetivo-alvo que deve ser atingido em um futuro distante, esses sujeitos caracterizam-se por uma PF extensa. Já quando perseguem objetivos-alvo que devem se realizar em um futuro próximo, caracterizam-se por uma PF restrita.

Locatelli (2004) recupera a seguinte pesquisa com relação ao envolvimento, ao esforço do estudante, e a sua aprendizagem escolar:

Comparando-se indivíduos em função da distância psicológica da perspectiva de tempo futuro, Zaleski (1994, apud Lens et al., 2002) descobriu que as pessoas que apresentam uma perspectiva de tempo futuro longa são mais persistentes em suas metas e mais satisfeitos nas ações orientadas a metas presentes. Esta motivação se explica pelo fato de as pessoas estabelecerem submetas próximas, que levam para a meta final no futuro mais distante. (LOCATELLI, 2004, p. 73)

Vale ressaltar ainda que a “perspectiva de tempo futuro realista” começa a se desenvolver no início da adolescência (LENS; SIMONS; DEWITTE, 2002 apud LOCATELLI, 2004). Também na adolescência são notadas importantes mudanças como “aumento da propensão do indivíduo a pensar abstratamente, considerar o hipotético bem como o real, [...] considerar múltiplas dimensões de um problema de uma vez, e refletir a partir de problemas complicados.” (CAVENAGHI; BZUNECK, p. 1482).

Na Escrita em Espiral, os alunos guiam-se por PF restrita – quando projetam como objetivo-alvo a melhor produção textual a partir da elaboração advinda do próximo tema proposto (submetas próximas) – e guiam-se por uma PF extensa uma vez que projetam o desenvolvimento textual para um bom desempenho no exame do Enem (futuro mais distante)¹⁷.

Isso posto, não entendo como negativo o fato de não ter fechado os olhos para o exame “vestibular” que se aproximava dos alunos, pois o exame faz parte da realidade deles e é de suprema importância, como mostrarão os dados cuja análise será apresentada em item propício do capítulo de análise – momento em que os alunos expõem sua preocupação com o exame que se aproxima e fazem paralelo dessa preocupação com a necessidade que sentem de

¹⁷ Uma pessoa que vive com uma perspectiva de tempo futuro longa [...] não apresenta problemas em motivar-se para eventos ou ações em que os resultados se encontram num futuro distante, como por exemplo, estudar para o vestibular porque pretende ser um cirurgião [...]. (LOCATELLI, 2004, p. 73)

melhorar suas habilidades de escrita. Isso, todavia, não faz com que o desenvolvimento da escrita proposto em sala de aula tenha sido “modelado para fazer com que o aluno consiga boa nota no exame”, com aulas-treino ou aulas que trazem “dicas para passar no Enem” ou “dicas para uma redação nota 1000”. Tratou-se de observar a preocupação presente e transformá-la em algo que poderia ser significativo linguisticamente e, como qualquer proposta bem feita de ensino, culminar com um esperado (mas não garantido) bom desempenho no exame ao qual os alunos seriam expostos.

CAPÍTULO 4 – A ESCRITA EM ESPIRAL ENQUANTO AVALIAÇÃO FORMATIVA

Discorrer longamente sobre avaliação formativa não é o foco desta pesquisa; escolhi fazê-lo, porém, de forma sintética a fim de situar a Escrita em Espiral enquanto prática de avaliação formativa.

Para Perrenoud,

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que *mediações* ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção. (PERRENOUD, 1999, p. 103-104)

Logo em seguida, Perrenoud aponta os tipos de regulação distinguidos por Allal (1988), que são: “as regulações *retroativas*, que sobrevêm ao termo de uma sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual; as regulações *interativas*, que sobrevêm ao longo de todo o processo de aprendizagem e as regulações ‘*proativas*’, que sobrevêm no momento de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática novas.” (PERRENOUD, 1999, p. 106). Na Escrita em Espiral, o momento das regulações *retroativa* e *interativa* acontece quando o trabalho com cada produção textual é concluído (tema é aberto e debatido, texto é produzido, correção e *feedback* são realizados), e as regulações *proativas* acontecem quando novas produções são lançadas como proposta aos alunos, juntamente com a de que o novo texto leve para si os conhecimentos adquiridos na(s) produção(ões) anterior(es), tanto do próprio aluno quanto de seus pares.

Para que seja considerada uma “boa avaliação”, a prática de avaliação de textos deve ser pautada, antes de tudo, em critérios bem explicitados e apresentados aos alunos. Segundo o mesmo autor, ao avaliarmos, de nada adianta a utilização de instrumentos objetivos, rigorosos em seus métodos racionalmente planejados se estes não forem equitativos e se forem discriminatórios. Logo, a *ética da responsabilidade* – termo que Álvarez Méndez (2002, p. 58) referencia ser de Sotelo (1990) – deve cuidar do equilíbrio desses pilares englobados na ação avaliativa. Sem que os alunos saibam “em relação a quais aspectos e sob quais parâmetros” serão avaliados, a prática avaliativa não se estabelece positivamente. Depois de critérios bem estabelecidos e de conhecimento daqueles que passarão pela

avaliação, segue-se o fato de que ela deve ser uma prática recorrente e responsiva, uma vez que são os resultados progressivos da prática avaliativa que trazem ao professor a possibilidade do diagnóstico, da interferência, do restabelecimento dos percursos didáticos e metodológicos, da retomada de conceitos, e assim por diante. “Se fazemos da avaliação um exercício contínuo, não há razão para o fracasso, pois sempre chegaremos a tempo para agir e intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito necessita de nossa orientação e de nossa ajuda para evitar que qualquer falha detectada torne-se definitiva.” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 17). A prática da Escrita em Espiral, com a correção e o *feedback* contínuos, permite esse tipo de prática avaliativa produtora.

Levar a avaliação também para a sala de aula (como nos momentos de *feedback* coletivo) faz com que os alunos aprendam com ela. Também consoante Álvarez Méndez (2002),

Necessitamos aprender *sobre e com* a avaliação. Ela atua, então, a serviço do conhecimento e da aprendizagem, bem como dos interesses formativos aos quais essencialmente deve servir. Aprendemos com avaliação quando a transformamos em atividade de conhecimento e em ato de aprendizagem o momento da correção. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14, grifo do autor).

Sustento nesse ponto a tese da Escrita em Espiral. Transformando em ato de aprendizagem o momento da correção (englobando nesse termo também o que faço com os momentos de *feedback*), sustento que os alunos são capazes de caminhar no conhecimento linguístico, levando a aprendizagem de um texto (de uma produção textual) para outro. Prossegue o autor:

Apenas quando asseguramos a aprendizagem também podemos assegurar a avaliação – a boa avaliação *que forma* – transformada ela mesma em meio de aprendizagem e em expressão de saberes. Só então poderemos falar com propriedade em *avaliação formativa*. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 14, grifo do autor).

E é assim que percebo a Escrita em Espiral: ela mesma sendo uma avaliação “que forma”, isto é, um meio de aprendizagem e de expressão de saberes.

CAPÍTULO 5 – A ESCRITA EM ESPIRAL E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: ESTABELECENDO RELAÇÕES

Passo a buscar a Lei de Diretrizes e Bases (doravante LDB) e os PCN (em construção) para perceber, especialmente no que se refere ao Ensino Médio, o lugar que a produção textual ocupa nesses documentos e procuro estabelecer relações entre esse lugar e a Escrita em Espiral.

Da LDB, Seção IV, que trata do Ensino Médio, destaco os seguintes artigos e incisos, os quais comento quanto à relação dialógica que deles estabelecem com esta pesquisa.

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o **desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;**

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, **relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.**

Art. 36º. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; **a Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;**

II - **adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes [...].** (BRASIL, Lei nº 9.394. art. 35, 1996, grifos meus)

Autonomia pode ser definida como uma

capacidade para tomar decisões bem embasadas sobre a própria aprendizagem. Os alunos autônomos [...] são capazes de refletir sobre a sua própria aprendizagem através do seu conhecimento sobre a aprendizagem e [...] estão dispostos a aprender em colaboração com outros (Holec 1981, Allwright 1990 apud CHUK, 2003, p. 2, tradução minha¹⁸).

O desenvolvimento da autonomia intelectual é uma das funções da escola. Como se vê, a legislação nacional sinaliza para isso. Refletir criticamente sobre o que se aprende, relacionar o que se discute à prática cotidiana (conforme menciona a lei brasileira) é finalidade do Ensino Médio. Juntamente com os diferentes tipos de informações a serem adquiridas, é possível compreender, pelo que textualiza a Lei, que à escola cabe promover

¹⁸ Traduzido de: “*learner autonomy* was defined as a construct of capacity for making informed decisions about one’s own learning. Autonomous learners were seen as those who are able to reflect on their own learning through knowledge about learning and who are willing to learn in collaboration with others.”

aspectos do desenvolvimento humano, promover a busca pela conquista de níveis mais complexos de pensamento.

O desenvolvimento da autonomia intelectual é objetivado no processo da Escrita em Espiral. O desenvolvimento da argumentação, o posicionamento frente a um tema e frente a questões do mundo, o estabelecimento de discussões no AVA, todas estas etapas envolvem um pensar autônomo e crítico. Estes momentos geram outros, ainda que não imediatos, que são o de favorecer o próprio posicionamento “no mundo” dos alunos, que ao aprenderem a posicionar-se naquele ambiente, fazem-no em outros ambientes, fora também do contexto escolar, conforme foi visto no momento em que desenvolvi a pesquisa.

A relação da teoria com a prática aconteceu com a aplicação do conhecimento advindo das instâncias de *feedback*; o conhecimento da disciplina de Língua Portuguesa vindo a partir dos textos produzidos pelos alunos, com o trabalho do *feedback* coletivo e individual, permitiu que o aluno fizesse a relação teoria-prática.

A percepção da Língua Portuguesa como propiciadora de saberes necessários para a participação social e como aquela por meio da qual se comunica, se tem acesso à informação, se defendem ou se compartilham diversos pontos de vista é alimentada nos momentos presenciais de *feedback* coletivo e também nos momentos virtuais de participação no ambiente *online*.

A iniciativa do estudante e o trabalho cooperativo, por fim, são estimulados recorrentemente em inúmeros aspectos, seja desde o momento em que o aluno escolhe o caminho que percorrerá (lerá os textos de apoio, postará seus argumentos, lerá os argumentos dos colegas, discutirá os argumentos dos colegas, recapitulará cada *feedback* recebido em textos anteriores e, enfim, produzirá seu texto, ou escolherá traçar outro percurso?), seja passando pelo momento em que ele toma a iniciativa de abrir ou não novas discussões sobre um assunto, seja, enfim, escolhendo produzir um texto por um ou outro viés, valendo-se ou não de recursos para ele “inovadores” como autor.

CAPÍTULO 6 – IMBRICAÇÕES VYGOTSKYANAS NA ESCRITA EM ESPIRAL

“[...] para nós, é sobretudo a obra de Vygotsky que constitui o fundamento mais radical do interacionismo em psicologia e é então a ela que se articula mais claramente nossa própria abordagem.”

(Bronckart)

Pressupostos teóricos de Vygotsky dão suporte à tese que aqui desenvolvo. Vygotsky apresenta um percurso acadêmico interdisciplinar tendo transitado por diversas áreas, “desde artes, literatura, linguística, antropologia, cultura, ciências sociais, psicologia, filosofia e, posteriormente, até medicina.” (REGO, 1995, p. 22). Dessa forma, são muitos os conceitos que elabora ou reelabora a partir de seus experimentos e análises.

O interacionismo sociodiscursivo, vertente teórico-metodológica à qual esta pesquisa se filia, nasceu da teoria histórico-cultural do psiquismo (ou sociointeracionista) de Vygotsky. Foi ele

o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. [...] ao propor que tudo isso deveria ser entendido à luz da teoria marxista da história da sociedade humana, lançou as bases para uma ciência comportamental unificada. (COLE; SCRIBNER, 1984).

No sociointeracionismo, admite-se que, além de controlar o próprio comportamento, o aprendiz produz novas relações com o ambiente e novas organizações do próprio comportamento, isso porque a “estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social”. (VYGOTSKY, 1984, p. 33)

As chamadas *funções psicológicas superiores* são as que resultariam do processo de interação, funções a cujo estudo Vygotsky se dedicou. Elas só se originam devido às relações entre os homens, não sendo inatas a cada indivíduo, nem de origem biológica, por isso, são consideradas superiores. Essas funções

consistem no modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, tais como a capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação etc. Estes processos mentais são considerados sofisticados e “superiores”, porque referem-se a mecanismos intencionais, ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente. (REGO, 1995, p. 40)

Entendendo que o aprendizado, incluindo o escolar, é admitido como aquele que ocorre em processos interacionais, ele precisa ser percebido como uma função psicológica superior passível de desenvolvimento. Para que a aprendizagem escolar seja desenvolvida é

necessário perceber nos alunos duas zonas em que eles se encontram, assim chamadas por Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Efetivo ou Real (doravante ZDR) e Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (doravante ZDP), pois é a distância entre ambas que marca os estágios de desenvolvimento cognitivo real (em que se encontra) e potencial (ao pode chegar) o aprendiz. Com as palavras do psicólogo,

[...] o que nós chamamos 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. (VYGOTSKY, 1984, p. 97, grifos do autor)

No nível de desenvolvimento real, o indivíduo é capaz de realizar atividades, desenvolver tarefas, sem auxílio de outros. No desenvolvimento proximal, ele o faz, todavia, com o auxílio de outros, que aqui também chamarei por vezes de “par mais proficiente”.

A Escrita em Espiral, tese que esta pesquisa apresenta, possibilita avaliar o aluno escrevente nos níveis de desenvolvimento real e potencial. Isso porque, no momento da confecção do texto final¹⁹, versão que vai para as mãos da professora para ser avaliada, o aluno está sozinho, valendo-se das funções ou capacidades aprendidas e dominadas. No momento da instância individual e da coletiva do *feedback*, no momento da participação coletiva dos alunos na discussão prévia de temas no *Moodle* – momentos também entendidos como alguns dos vários momentos que compõem a construção de escrita no processo espiralado –, a avaliação do nível real é permitida: os pares interagindo, corrigindo-se, sugerindo ideias, colaboram entre si de forma positiva. Nessas instâncias, o pareamento entre os mais proficientes ocorre de diversas maneiras: professor-aluno (no *feedback* individual); professor-aluno e aluno-aluno (no *feedback* coletivo e no AVA).

Relaciono também a função da *memória*, discutida por Vygotsky, e, mais especificamente, a função da *memória* no adolescente, faixa etária que englobo especificamente nesta pesquisa. Esse estudioso distingue a significação da memória em crianças e em adolescentes. Em suas palavras, “Pesquisas sobre a memória nessa idade mostram que no final da infância as relações interfuncionais envolvendo a memória invertem sua direção. *Para as crianças, pensar significa lembrar; no entanto, para o adolescente, lembrar significa pensar.*” (VYGOTSKY, 1984, p. 57). Segue dizendo que isso se deve ao fato de que a memória, nessa faixa etária, já está bastante “carregada de lógica”. Vejo alguns processos da escrita em espiral tendo como sustentação essa teorização: ao participar das

¹⁹ Chamo-o texto final porque, antes de o texto ser o que é para chegar às mãos da professora, ele passa por processos prévios de planejamento.

instâncias de *feedback* e entrar em contato com as relações linguísticas realizadas pelos colegas e por si mesmo, cada aluno interioriza, memoriza possibilidades outras de manejo dessa mesma língua, de melhor uso entre seus elementos. No momento em que vai para um novo texto, tendo os anteriores comentados e tendo passado por um processo de correção de *feedback* partilhado, o aluno busca em sua memória relações lógicas que o auxiliam na construção dos textos vindouros. As instâncias de *feedback* funcionam como essenciais na mediação do comportamento do aluno, no sentido de que permitem uma memória das possibilidades e das não possibilidades do uso da linguagem (o que é certo na utilização da linguagem, o que é errado; o que é adequado ao gênero, o que é inadequado, por exemplo). Ao fazer o texto seguinte, vale-se dessa memória, que vai além do lembrar: é o pensar, nos dizeres de Vygotsky.

Próximo a esse conceito, coloco também outra questão, a da imitação, outro conceito central em Vygotsky. Para o teórico, “Uma compreensão plena do conceito de zona de desenvolvimento proximal deve levar à reavaliação do papel da imitação no aprendizado” (VYGOTSKY, 1984, p. 98). E segue afirmando que “Ao avaliar-se o desenvolvimento mental, consideram-se somente aquelas soluções de problemas que as crianças conseguem realizar sem a assistência de outros, sem demonstração e sem o fornecimento de pistas. Pensa-se na imitação e no aprendizado como processos puramente mecânicos.” Relacionando isso ao já mencionado sobre a memória e o significado de levar a pensar que ela traduz especialmente na adolescência, entendo que a imitação não é puramente mecânica. Na escrita em espiral, com adolescentes alfabetizados cuja capacidade linguística desenvolve-se de maneira mais aprofundada, a imitação é relevante e acontece a partir dos próprios exemplos que o adolescente vê estarem apontados no *feedback* coletivo, ou a partir das leituras realizadas em observações de outros de seus colegas. Trata-se de uma imitação em um nível mais amadurecido, dada a faixa etária dos alunos. O aluno poderá vir a imitar o bom manejo com a linguagem realizado pelo colega, poderá vir a imitar a proposta de correção de uma estrutura sintática realizada em um *feedback* coletivo, poderá vir a imitar o uso de recurso argumentativo realizado pelo colega; todavia, caso se dê essa imitação, ela só se manifestará em um texto no momento em que o aluno julgar-se apto a inseri-la em uma produção textual sua (só tendo entendido o que está imitando é que o aluno poderá vir a imitar e até vir a ressignificar aquilo que imita). Com um exemplo prático, um aluno que participou desta pesquisa revelou ter “imitado” o uso de metáforas em suas dissertações a partir do uso que um outro colega fazia de forma muito profícua nos textos que produzia e cujos exemplos apareciam com certa recorrência nos momentos de *feedback* coletivo.

Como exemplo, na escrita em espiral a imitação pode vir a ser propiciada da seguinte maneira: eu mostro ao aluno o truncamento do período (em um *feedback* individual ou correção direta), explico como esse período poderia ficar para que não fosse truncado (reconstruímos coletivamente o período no *feedback* coletivo) e sugiro para o aluno, ou coletivamente para a turma, maneiras de completá-lo. Posteriormente, continuo dando oportunidades de outras produções textuais em que será necessário que o aluno, com esforço para melhorar sua escrita, procure utilizar períodos que não tenham truncamento de ideias. É o que analiso no capítulo 3, parte IV, desta pesquisa. Isso também vale para questões ligadas a outras ordens de incorreção. Se for o mau uso de um conectivo, por exemplo, os valores dos conectivos entrarão como tema de discussão nas instâncias de *feedback*. Como é natural reutilizarmos os recursos da língua, especialmente pelo fato de eu ter dado primazia a textos do eixo do expor e, essencialmente, a um gênero, será também natural que esses conectivos voltem a ser utilizados em novas produções textuais. O que se espera é que o sejam da melhor forma. É algo similar ao que Tolstoi percebe na aquisição de conceitos e palavras a partir do contexto linguístico geral por parte de crianças:

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito: mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que a tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio.” (TOLSTOI, 1903, p. 143 apud VIGOTSKI, 2000, p.105)”

Da mesma forma, a correção individual e o *feedback* individual permitiram que eu pudesse trabalhar com cada aluno de maneira singular (embora haja também o trabalho coletivo do *feedback*), entendendo que algumas propostas de uso da língua serão compreendidas por alguns, mas não por outros. Isso permite perceber que o que cada aluno traz como conhecimento na zona de desenvolvimento real, que é individual. Por exemplo, uma observação sobre cuidados com ortografia poderia fazer sentido para os textos de alguns alunos (como para o aluno S, conforme se percebe no próprio comentário tecido por ele na entrevista²⁰), não para outros que não apresentavam recorrentemente problemas relativos a isso. Alguns alunos que mostravam maior apropriação do gênero dissertação escolar e mais proficiência no uso da língua (veja-se, dentre outros, o aluno MP no capítulo 3, parte IV, da

²⁰ “meu problema sempre foi de ortografia’ então toda vez que vou escrever a partir de agora /a partir de / desde que eu comecei a focar literalmente na escrita eu volto pra ver que eu to escrevendo’ eu reafirmo’ eu repenso no que eu to escrevendo’ eu não só escrevo” (Aluno S, Entrevista).

análise desta tese) eram alertados quanto a questões relativas aos mecanismos de textualização ou aos mecanismos enunciativos, enquanto outros eram alertados prioritariamente quanto a questões relativas à infraestrutura geral do texto.

De toda forma, esses apontamentos também eram levados conjuntamente ao *feedback* coletivo permitindo aos alunos um “ir além” observando os demais, o que estimulou sua passagem do desenvolvimento real para o proximal.

Dessa forma, mais cedo ou mais tarde, especialmente pelo trabalho com um único gênero de um único eixo (expor), o aluno sentia a necessidade de usar seja o conectivo que usou incorretamente em produção anterior, ou uma forma de escrever um período que ficara truncado em outra produção escrita, ou uma metáfora mal empregada anteriormente, e daí por diante. Na Escrita em Espiral, este “mais cedo ou mais tarde” apresenta-se quando o conceito ou ideia amadurecem na mente do aluno, passando a fazer parte de sua ZDR.

Na Escrita em Espiral dá-se ênfase, ainda, às construções cooperativas. Por meio do AVA, onde as discussões ocorrem e permanecem registradas, cooperativamente se constrói a argumentação, as ideias de estruturação textual. Por meio de *feedback* individual, constrói-se com o professor, par mais capacitado, a reestruturação de processos linguísticos, sejam eles de ordem gramatical, sintática, lexical ou semântica. Por meio de *feedback* coletivo, constrói-se alternadamente com o professor ou com outro colega que também se torna o par mais capacitado, questões como pontos da escrita em que falta clareza ou em que se destacam qualidades linguísticas. Assim, cooperativamente, na Escrita em Espiral, muito se constrói.

Quanto às implicações educacionais ao falar sobre o ensino da escrita, mesmo em relação a crianças em idade pré-escolar visto que Vygotsky menciona o trabalho de Montessori, fica o alerta do autor de que a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Isso também é um alerta importante para outras faixas etárias, assim como para a da adolescência. A relação que a Escrita em Espiral estabeleceu entre a faixa etária escolar em que ocorreu (alunos de terceiro ano do Ensino Médio) e entre o vestibular (conforme discorri melhor no Capítulo IV desta parte da tese) incorporou esse processo de escrita a uma tarefa necessária e relevante para a vida desses alunos, futuros egressos do Ensino Médio. Assim, a escrita pôde ser cultivada, ao invés de imposta.

CAPÍTULO 7 – ETAPAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Corroboro com a ideia de que são necessárias, à produção de um texto, as etapas de planejamento, produção e revisão. Planejar o texto é uma etapa de enorme importância que, na Escrita em Espiral aqui desenvolvida, ocorre inicialmente na plataforma virtual de aprendizagem. É nela que o texto é planejado em alguns de seus aspectos de planejamento, sobretudo quanto ao que se vai dizer: alunos levantam seus posicionamentos, argumentam uns com os outros, dialogam, mudam de opinião. Posteriormente, seguem para um rascunho (como prévia e recorrentemente sugerido em sala de aula pela professora²¹) a fim de “esquematar” o texto, pensando no *como* abordarão o tema, em que ordem apresentarão seus argumentos e quais desses argumentos escolherão para apresentar no texto. Os alunos têm abertura para testar esse esquema no AVA, compartilhando com seus colegas, se assim o desejarem. Em seguida, o texto é produzido e, por fim, também seguindo orientações constantes da professora em sala de aula, é revisado pelo aluno-produtor.

Dessa maneira, filio-me ao entendimento de que

É importante conscientizar nossos alunos de que a argumentação, depende, em grande medida, da organização do texto; da ordenação dos itens que selecionamos como argumentos, o que exige do produtor um planejamento, que: 1) inicia-se pela escolha dos argumentos que servem para determinada conclusão; 2) desenvolve-se, em seguida, pela escolha das palavras argumentativamente mais representativas [...]; 3) culmina com a redação do texto; 4) **terminando por uma boa revisão** [...]. (CABRAL, 2011, 149, grifos meus)

Depois dessas etapas, o texto segue, na Escrita em Espiral, para as mãos do professor. A partir desse ponto, o trabalho avaliativo é realizado (pelo professor, pelos colegas e pelo aluno no momento do *feedback*) e aproveitado, portanto, desse texto em diante, entendido como propostas de aprendizagem que emergem na produção textual “1” seguindo como possibilidades de solidificação desta aprendizagem. Assim, essa aprendizagem será transformada em desenvolvimento real (ZDR) em produções textuais seguintes, seja na 2, na 3, na 4, quer dizer, da anterior para a(s) posterior(es).

A título de ilustração, imaginemos que, no texto 1, o aluno tenha se valido de uma figura de linguagem (ironia) que foi mal empregada, fazendo que o texto ficasse incoerente. A incoerência foi explicitada a ele no *feedback* individual (por meio de bilhete), o uso das figuras de linguagem como elementos argumentativos foi levado pela professora à sala de

²¹ Corroboro com Travaglia (2016, p.99) que “o professor deve orientar o aluno a elaborar um esquema de subtópicos para desenvolver o tópico [...]”

aula no momento do *feedback* individual. Exemplos falhos e outros bem-sucedidos foram mostrados e a proposta de aprendizagem foi apresentada quanto a esse ponto. No texto 2, este mesmo aluno pode não ter sentido necessidade de utilizar uma ironia. Todavia, no texto 5 houve essa necessidade. É nesse ponto que veremos se aquela proposta de aprendizagem começou a ser interiorizada, isto é, o uso da ironia pode ter sido apresentado no outro texto de maneira mais eficiente do que antes, embora ainda não como se esperasse, ou então esse recurso pode ter sido bem utilizado pelo passado, portanto, a um conhecimento real, interiorizado, a depender de como estava esse conhecimento (sua ZDP) na etapa anterior.

Nas etapas de planejamento do texto seguinte a partir da revisão (observação) dos textos anteriores, a Escrita em Espiral apresenta seu crescente. É nesse momento que caberá ao aluno comparar o que deseja apresentar no novo texto com o que adquiriu nos textos anteriores e nos momentos de interlocução com o(s) par(es) mais proficiente(s) também anteriores àquela produção (momentos de interação no AVA, momentos do aluno consigo mesmo – como no momento da produção em si –, momentos de interlocução nas instâncias de *feedback*). Imageticamente, é aí que se dá o retorno da espiral (ele retoma o conhecimento propiciado para sua ZDP) e procura estabelecer novos parâmetros para seu novo nível de conhecimento real, estabelecendo-se os pontos de elevação da curva dessa espiral.

CAPÍTULO 8 - A PRODUÇÃO TEXTUAL NO APORTE DO ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) compreende a língua como fenômeno social e dinâmico. Assim, “[...] as produções de linguagem, em primeiro lugar, devem ser consideradas em sua relação com a atividade humana em geral.” (BRONCKART, 2012, p.107).

Para Bronckart, a organização e o funcionamento dos textos²² dependem de alguns parâmetros: “situações de comunicação, modelos dos gêneros, modelos dos tipos discursivos, regras do sistema da língua, decisões particulares do produtor, etc” (BRONCKART, 2012, p. 77). O ISD concentra-se nas “condições sociopsicológicas da produção dos textos” e “na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (ibidem).

A arquitetura interna dos textos é distinguida em três níveis superpostos (e em parte interativos), também chamados folhado textual: a infra-estrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A primeira e mais profunda camada – a **infraestrutura geral do texto** – constitui-se “pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.” (BRONCKART, 2012, p. 120).

O plano mais geral do texto pode ser traduzido como o que pode ser apreendido em um resumo após um processo de leitura, ou, em outras palavras, é a “organização de conjunto do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 120).

Os tipos de discurso que comporta designam os segmentos de discurso que são incorporados ao texto (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo, narração). A articulação entre esses tipos de discurso pode ocorrer por modalidades distintas: por encaixamento, por fusão, por balizamento (de fases de uma sequência argumentativa), por empacotamento (de frases em uma mesma fase da argumentação) ou por ligação. Por fim, as sequências que nele eventualmente aparecem são os modos de planificação desenvolvidos no plano mais geral do texto, isto é, as sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.

A segunda camada do folhado textual, formada por seus **mecanismos de textualização**, é constituída por mecanismos que criam “*séries isotópicas* que contribuem para o estabelecimento da coerência temática. Fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas

²² Texto é “toda unidade de produção de linguagem acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (BRONCKART, 2013, p. 75)

e/ou temporais do texto.” (BRONCKART, 2012, p. 122) Esses mecanismos asseguram a coerência temática (conexão e coesão nominal e verbal) de um texto. São três os mecanismos de textualização: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão marca a progressão temática, e os recursos linguísticos que a estabelecem são os organizadores textuais, tais como conjunções, advérbios – ou locuções –, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos frasais. A coesão nominal introduz temas novos ou assegura a retomada temática para o desenvolvimento do texto, sendo realizada por meio de anáforas com o uso de pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos ou por sintagmas nominais. A coesão verbal “assegura a organização temporal ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos *tempos verbais*.” (BRONCKART, 2012, p.126, 127). Outras unidades morfológicas com valor verbal contribuem para essa coesão verbal, como advérbios e organizadores textuais, e são bastante dependentes do tipo de discurso em que aparecem (discurso teórico, narração, discurso interativo etc.).

A terceira e última camada do folhado textual é a camada dos **mecanismos enunciativos**. Esses mecanismos colaboram para que a coerência pragmática (ou interativa) do texto seja mantida, ou seja, para que os posicionamentos enunciativos – “[...] quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam? [...]” (BRONCKART, 2012, p. 130) – sejam elucidados e para que “as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 130) sejam traduzidas. Esses mecanismos objetivam orientar a interpretação textual. Nessa camada do folhado, consideram-se as diferentes vozes que se expressam num texto, as modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas, pragmáticas) que são o “julgamento” formulado sobre aspectos do tema.

Como considerarei o contexto de produção, o folhado textual como categoria de análise pelas quais os textos passarão, discorrerei, neste capítulo, sobre o estatuto teórico de cada um.

Além de considerar a constituição do texto como um folhado textual, Bronckart pontua que todo texto empírico é “objeto de um procedimento [...] de **leitura**” que permite observar, dentre outros observáveis, “procedimentos **supratextuais** de formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) [...] que traduzem alguns aspectos dos procedimentos de planificação e/ou dos procedimentos enunciativos.” (BRONCKART, 2012, p. 81, grifos do autor). Esses **mecanismos supratextuais**, serão, portanto, também observados quando da análise textual global dos percursos de escrita dos alunos. Assim como observarei os **elementos microestruturais**, que são os “referentes à adequação à norma culta: ortografia,

pontuação, concordância nominal/verbal em um contexto isolado de funcionamento, ou seja, sem interferir na coerência enunciativa”. (MALAQUIAS; PEREIRA, 2012, p. 80).

9.1 O contexto de produção

No viés teórico-metodológico do ISD, existe um conjunto de parâmetros que podem influir na forma de organização de um texto empírico. A esse conjunto de parâmetros, Bronckart (2012) denomina **contexto de produção**. No ISD, são admitidos como parâmetros aqueles que influem necessária, e não mecanicamente, sobre a organização dos textos. Tais fatores reagrupam-se em dois conjuntos, sendo um referente ao mundo físico e outro referente ao mundo social e ao subjetivo.

Relativamente ao mundo físico, entende-se que todo texto é realização de um comportamento verbal concreto e que se desenvolve por um agente localizado em coordenadas espaciais e temporais. Todo texto empírico, portanto, resulta de ato realizado em um contexto físico. Para definir esse contexto físico, são usados quatro parâmetros: (i) o **lugar de produção**; (ii) o **momento de produção**; (iii) o **emissor** e (iv) o **receptor** desse texto.

Para analisar o contexto de produção dos textos empíricos que compõem os instrumentos de coleta de dados, o conjunto referente ao mundo físico (com seus quatro parâmetros) será analisado. Isto é, pensarei, na entrevista coletiva:

- (i) qual foi seu lugar de produção?
- (ii) qual foi seu momento de produção (duração)?
- (iii) qual(is) foi(ram) seu(s) emissor(es)?
- (iv) qual foi seu receptor?

O mesmo será pensado relativamente aos demais instrumentos que visaram à coleta de dados – além da entrevista coletiva, os *fóruns* de discussão do Moodle, as respostas dos alunos ao questionário, os *slides* que compõem o *feedback* coletivo e os textos produzidos e corrigidos pela professora.

Não basta, contudo, analisar o conjunto referente ao mundo físico; é analisado, também, a fim de abarcar o contexto de produção dos textos empíricos que compõem os instrumentos de coleta de dados, o conjunto referente ao mundo social e ao mundo subjetivo. Assim, relativamente a cada instrumento, também se levam em consideração no momento da análise: (i) o lugar social; (ii) a posição social do emissor; (iii) a posição social do receptor; (iv) o(s) objetivo(s) da interação.

Isto é, pensaremos, por exemplo, na entrevista coletiva:

- (i) qual foi seu lugar social?, ou seja, foi produzido na escola, fora dela, em que ambiente institucional?
- (ii) qual foi a posição social do(s) emissor(es) (dando-lhe papel de enunciador)?, ou seja, alunos, pais, diretores?
- (iii) qual a posição social do receptor (dando-lhe papel de destinatário)?, ou seja, aluno, pai, professor, diretor?
- (iv) qual o objetivo da interação?, ou seja, que efeito(s) o texto pode produzir no destinatário²³?

O mesmo acontecerá com os demais instrumentos que visaram à coleta de dados e essa análise será apresentada no capítulo dedicado à análise dos dados deste trabalho.

9.2 Plano textual global

O plano textual global refere-se ao plano mais geral do texto, “à organização de conjunto do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 120) que somos capazes de codificar em um resumo a partir do processo de leitura. O plano geral faz parte da infraestrutura geral do texto (uma parte do folhado textual), juntamente com os tipos de discurso e as sequências textuais.

9.3 Tipos de discurso

O ISD apresenta quatro tipos de discurso considerados genéricos. É o que se verifica no quadro com dupla entrada a seguir.

Quadro 1: Coordenadas gerais dos mundos.

		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

Ressalte-se que, entre esses tipos há variantes, há fronteiras, há fusões (Bronckart, 2012). Entendo que cada gênero se caracteriza de forma mais marcada ou menos marcada por um ou outro tipo de discurso.

²³ Para Bronckart (2012, p. 96), é “teoricamente infinito o número [...] [dos] objetivos da ação”. E, por isso também são teoricamente infinitos os objetivos de um texto, sendo ilusório propor uma lista exaustiva deles.

a) Discurso interativo

O expor implicado realiza-se no discurso interativo.

No discurso interativo, o mundo discursivo é **conjunto** ao mundo ordinário, em cujo quadro há **implicação** dos seguintes parâmetros que são físicos e caracterizadores da linguagem em curso (Cf. Bronckart, 2012):

- unidades linguísticas que implicam ao menos um dos agentes protagonistas da interação (*eu, me, você, nós*) – “e **eu** gostava também porque não era só erro’ também quando **você** gostava de alguma coisa’ **você** trazia” (trecho de T, entrevista)
- unidades dêíticas (temporais e espaciais) que remetem diretamente à situação da linguagem em curso – “o que eu preciso de vocês **hoje** é que a gente converse’ que vocês respondam **aqui**” (trecho de P, entrevista).
- sistema temporal que localiza as ações verbalizadas como simultâneas ao momento da produção “(presente, futuro perifrástico, imperativo)” (LOUSADA, 2006, p. 49);
- uso de “você” e de “a gente” (ambos com a significação de “eu” ou nós”) – “[...] e também isso é bom e ruim’ né’ porque ao mesmo tempo que **você** tem várias ideias’ **você** também é influenciado pelas outras ideias’ **você** não consegue fazer uma argumentação própria” (trecho de L, entrevista; “você” = “nós”); “[...] serviu também como uma espécie de rascunho’ **você** colocava lá ((raspando a garganta)) assim’ o que que **você** ia defender pra depois passar pro papel e desenvolver aquela ideia” (trecho de M, entrevista; “você” = “eu”);
- presença de anáforas pronominais (e não de nominais);
- presença de auxiliares de modo “poder” e outros com significado similar a “querer”, “dever”, “ser preciso”;
- densidade verbal elevada e sintagmática baixa. (Cf. Bronckart, 2012).

b) Discurso teórico

O expor autônomo se realiza no discurso teórico.

No discurso teórico, também o mundo discursivo é **conjunto** ao do mundo ordinário do agente-produtor, no sentido de que o conteúdo temático organizado é colocado como próximo ao da interação social; todavia, há “**autonomia** completa em relação **aos** parâmetros físicos da ação de linguagem de que o texto se origina” (BRONCKART, 2012, p. 160) não mobilizando, portanto, traços do locutor. É esse discurso que marca mais fortemente a

dissertação escolar. Os parâmetros físicos e caracterizadores da linguagem em curso no discurso teórico são:

- ausência de unidade linguística que se refere ao agente-produtor;
- ausência de unidade linguística que se refere aos interactantes;
- instâncias de agentividade em relação de independência ou indiferença total em relação ao agente-produtor – “**Alguns** constatam que a clonagem em humanos [...]” (prototípico²⁴: desenvolvimento por contraste de ideias);
- ausência de unidade linguística que se refere ao espaço-tempo da produção;
- caráter monologal escrito;
- presença de frases declarativas;
- mesmo sistema temporal do discurso interativo, mas
 - com dominância do futuro do pretérito e do presente (sendo que presente e passado composto com valor genérico – e não dêitico como o discurso interativo);
 - ausência quase total de formas de futuro;
- ausência quase total de formas de futuro;
- ausência de nomes próprios e pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular com valor exofórico;
- ausência de verbos na primeira e segunda pessoas do singular;
- presença de formas como “a gente” e “nós”, mas não como protagonistas concretos da interação em curso – “É notória a necessidade de revertermos essa crônica situação [...]” (prototípico: desenvolvimento por contraste de ideias);
- presença de múltiplos organizadores com valor lógico-argumentativo: de fato, primeiro, mas, como “Entretanto, no ano passado [...]”(prototípico: desenvolvimento por contraste de ideias);
- numerosas modalizações lógicas “[...] algo que *difícilmente* os poderosos farão” (prototípico: desenvolvimento por trajetória histórica);
- onipresença do auxiliar de modo “poder” *podemos fazer distinções importantes*;
- numerosas frases em construções passivas – “Essas falhas talvez possam ser corrigidas com a ‘clonagem terapêutica’”(prototípico: desenvolvimento por contraste de ideias)
- referenciação dêitica intratextual – “Levando-se em conta o que foi observado” (prototípico: desenvolvimento por contraste de ideias); “A conotação mais atual,

²⁴ No item 3.2.1 do capítulo metodológico, explico o que formam os textos prototípicos utilizados.

porém não tão recente, da inversão dessa passagem bíblica é o neoliberalismo [...]”.(prototípico: desenvolvimento por trajetória histórica);

- anáforas pronominais e nominais. “[...] sedentos por lucro e por superar seus concorrentes, os grandes ‘engolem’ as pequenas empresas e, com toda a **sua** tecnologia, deixam milhares desempregados. (prototípico: desenvolvimento por trajetória histórica).

c) Relato interativo: reforço que o relato interativo não caracteriza o gênero dissertação escolar com que trabalhei de forma direta; todavia traçarei suas características da mesma forma a fim de perceber sua caracterização nos demais gêneros que compõem o *corpus* desta pesquisa (dos quais, então, buscarei retirar exemplos).

O narrar implicado se realiza no relato interativo.

No relato interativo, opostamente aos tipos de discurso supracitados, o eixo é o da **disjunção**, sendo, então, o mundo discursivo **disjunto ao/separado do** mundo ordinário do agente-produtor. Destarte, o conteúdo temático organizado é colocado como “distante do mundo discursivo” (Liberali, 1999, p. 41); quanto ao grau de implicação da situação material, o relato interativo é implicado, mobilizando traços do locutor e dos personagens da história contada – algumas das respostas dadas aos alunos no questionário que compõe um dos instrumentos de análise de dados desta pesquisa são marcadas pelo relato interativo. Os parâmetros físicos e caracterizadores da linguagem em curso no relato interativo são:

- origem espaço-temporal explícita – “Era um domingo à tarde, estava deitado na rede que se encontra no quintal da minha casa” (resposta ao questionário: aluno A);
- unidades linguísticas que se referem diretamente aos protagonistas da interação verbal em que o relato se desenvolveu – “*me dirigi à mesa*” (resposta ao questionário: aluno A);
- ausência de frases não declarativas (caráter monologado);
- disjunção marcada pela preponderância dos tempos verbais do pretérito perfeito e do imperfeito (algumas vezes associadas a mais-que-perfeito, futuro simples ou futuro do pretérito). “**Achei** bastante interessante mas não **tinha** a menor ideia de como redigir um texto sobre o assunto” (resposta ao questionário: aluno A);
- Organizadores temporais que explicitam o desenrolar dos fatos evocados a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não: “mesmo *após* estas informações, resolvi [...]” (resposta ao questionário: aluno A);

- Anáforas pronominais e nominais: “o exército francês... nós **o** vimos chegar” (BRONCKART, 2012, p. 176).

d) Narração: assim como fiz no relato interativo, reforço também que a narração não caracteriza o gênero dissertação escolar com que trabalhei de forma direta – no trabalho em análise – em sala de aula; todavia traçarei suas características da mesma forma a fim de perceber se caracterizam os demais gêneros que compõem o *corpus* desta pesquisa (dos quais, então, buscarei retirar exemplos).

O narrar autônomo se realiza na narração.

Na **narração**, similarmente ao relato interativo, o eixo é o da **disjunção**. sendo, da mesma forma, o mundo temático organizado colocado como **separado do** mundo ordinário do agente-produtor e dos agentes leitores. Quanto ao grau de implicação da situação material, a narração é autônoma, não mobilizando traços do locutor ou dos personagens da história contada. Os parâmetros físicos e caracterizadores da linguagem em curso no relato interativo são seguidos por exemplos de Bronckart, (2012), pelo fato de esse tipo de discurso não fazer parte do meu *corpus*:

- caráter monológico escrito;
- ausência de unidades linguísticas que façam referência direta ao agente-produtor e aos personagens postos em cena no texto;
- origem espacial explícita, mas indeterminada (expressando a não-situabilidade do mundo discursivo) – “era uma vez, em um país longínquo” (BRONCKART, 2012, p.164);
- pretérito perfeito e imperfeito em união com formas compostas marcando “relação de projeção entre o curso da atividade narrativa e o curso da diegese [...] *Quanto aos fênícios, que **tinham feito** com que os gregos aproveitassem de sua experiência*” (BRONCKART, 2012, p.178, grifos do original);
- organizadores temporais que explicitam o desenrolar dos fatos evocados a partir da origem espaço-temporal, explícita ou não – “**Nessa noite**, um estrangeiro que se encontrasse em Baltimore” (BRONCKART, 2012, p. 179, grifos do original);
- ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular e do plural;

- anáforas pronominais e nominais por substituição lexical – “um mágico inventou uma máquina de fabricar cometas. Ela se parecia...”; “O acontecimento de Avatar II [...] esse rei...” (BRONCKART, 2012, p. 179, grifos do original).

9.4 Tipos de sequência

Dentro dos tipos de discurso, estão algumas *formas de planificação convencional* propostas por Bronckart (2012): as sequências. Elas se baseiam em *operações de caráter dialógico* porque são selecionadas, no interdiscurso da língua, de acordo com uma decisão do enunciador a partir da representação que possui do destinatário e do objetivo que possui com relação a este. Bronckart busca em Jean-Michel Adam – definição que este inicia na década de 1980 e aprofunda em 1990, 1992 e 1999 – para ampliar a discussão sobre as sequências.

Caracterizando-as, segundo Adam, há dois traços essenciais. Um deles é que elas correspondem a “um conjunto hierarquicamente organizado de macroproposições. Cada uma das macroproposições dá conta de uma das características da sequência e pode ser atualizada por uma ou várias proposições na superfície do texto (o texto produzido)”. (BONINI, 2005, p. 217). Outro traço é que os traços típicos que marcam as sequências prototípicas aparecem nos textos, geralmente, de modo parcial, visto que as exigências pragmáticas (como o gênero) atualizam as sequências no texto. Assim, muitas vezes um texto pode apresentar mais de uma sequência em sua superfície, embora uma se apresente como dominante à qual se adequará(ão) a(s) outra(s).

Recorrendo às pesquisas e à concepção de Adam e fazendo ressalvas a ela, Bronckart elenca seis tipos de sequência que podem se combinar e se articular organizando linearmente um texto: a sequência narrativa, a descritiva, a dialogal, a explicativa, a argumentativa e a injuntiva (esta última não considerada por Adam, mas considerada por Bronckart como uma sequência específica e distinta das demais).

As sequências são definidas em diferentes níveis: (i) semântico-pragmático: por meio de sequências, o produtor, de acordo com o que representa sobre o destinatário e sobre o efeito que deseja produzir nele, reconstrói o mundo discursivo; (ii) morfossintático: cada sequência é marcada por unidades linguísticas típicas; (iii) psicológico: advém de uma “experiência do intertexto” (BRONCKART, 2012, p. 233); (iv) teórico: neste nível, constituem-se enquanto prototípicas; (v) no nível de sua relação com os tipos de discursos:

cada tipo de discurso possui uma tendência à predominância de certas sequências e (v) no nível de relação com os textos: não há entre textos e sequências relação de obrigatoriedade, podendo haver texto sem organização em forma de sequência prototípica. (Cf. Machado, 2005)

Algumas representações direcionam a escolha por se organizar um conteúdo em uma ou outra sequência específica. É o que mostra o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2: Sequências, representações dos efeitos pretendidos e fases correspondentes.

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualidade Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto ou discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: premissas suporte argumentativo contra-argumentação conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário por meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: situação inicial complicação ações desencadeadas resolução situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta	Abertura Operações Transacionais Fechamento

Fonte: MACHADO, A. R. (2004)

É importante ressaltar que as sequências não são critérios para definição ou classificação de gêneros.

Como consequência lógica da posição do ISD sobre sequências, pode-se afirmar que não há possibilidade de definir ou classificar todos os *gêneros* existentes pelo critério de *sequência*, dada a constatação de que existem *textos* vários em que elas não ocorrem, o que nos leva à hipótese de que também há *gêneros de textos* que não as apresentam. Muito menos podemos afirmar que um *gênero* se diferencia de todos os demais por apresentar um tipo de sequência e não outro. (MACHADO, 2005, p. 248)

O possível de se realizar, é identificar gêneros cujas famílias trazem uma sequência enquanto dominante, mas, ainda assim, não se abarcariam todos os gêneros existentes.

Como o foco das perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho têm como centro de investigação o aluno, não discorro teoricamente, a seguir, sobre a sequência injuntiva que recairia na prescrição da professora.

a) Sequência narrativa

As sequências narrativas são as que aparecem nos relatos interativos e nas narrações (cf. Bronckart, 2012, p. 252).

Na sequência narrativa, há organização de acontecimentos em uma ordem linear obrigatória – que implicam personagens – sustentado por um “processo de **intriga**” (BRONCKART, 2012, p. 219).

Há articulação, em sua forma mais simples, de três fases, quais sejam: a situação inicial (início), a transformação (meio) e a situação final (fim).

De forma mais complexa, Bronckart (2012) recorre a Labov e Waletzky (1967) para trazer o padrão desta sequência implicando cinco fases principais para a sequência narrativa prototípica: (i) situação inicial (estado equilibrado); (ii) fase de complicação (momento da inserção de uma problema, de criação de tensão); (iii) fase de (re)ações (em que se reúnem os acontecimentos advindos da perturbação); (iv) fase de resolução (quando há uma diminuição da tensão); (v) fase da situação final (com um novo estado de equilíbrio).

Há, ainda, duas outras fases que podem se acrescentar, que são (i) a fase de avaliação e (ii) a fase de moral.

Essas fases podem acontecer em um número limitado ou de modo mais complexo em um texto, a depender do gênero em que se organizam.

Pode também acontecer de não haver fase de tensão na sequência narrativa – é “o *grau zero* da planificação dos segmentos da ordem do narrar” (BRONCKART, 2012, p. 238).

Seu caráter dialógico está em organizar acontecimentos de forma a manter a atenção do destinatário para uma dimensão interpretativa, destinatário este que será capaz de “empreender uma tentativa de compreensão das questões da atividade humana” (BRONCKART, 2016, p. 234).

b) Sequência descritiva

As sequências descritivas aparecem nos tipos discursivos da ordem do narrar e da ordem do expor (cf. Bronckart, 2016, p. 252). Organizam-se em uma ordem hierárquica, comportando três fases em sua forma prototípica: (i) ancoragem (assinala-se, geralmente, o tema da descrição por uma forma nominal); (ii) aspectualização (atribuem-se propriedades ao tema, então decomposto em partes); (iii) relacionamento (elementos descritos são relacionados comparativa ou metaforicamente a outros). O grau zero da descrição também pode acontecer, quando, após a fase I, simplesmente se enumeram suas partes.

O caráter dialógico da sequência descritiva está na decisão do agente-produtor, de acordo com seu objetivo e sua representação do destinatário, de produzir o efeito do “*fazer ver em detalhe* os elementos do objeto do discurso” (BRONCKART, 2016, p.235) e de conduzir *o olhar* do destinatário.

c) Sequência dialogal

As sequências dialogais aparecem exclusivamente nos discursos interativos dialogados. (cf. Bronckart, 2016), estruturando-se em turnos de fala. Estruturam-se, prototipicamente, em três fases, quais sejam: (i) abertura (caráter fático, interactantes entram em contato); (ii) transacional (agentes-produtores co-constroem o conteúdo temático) e (iii) encerramento (caráter fático; interactantes finalizam a interação).

d) Sequência explicativa

Para dar suporte à teorização da sequência explicativa, Bronckart (2012) recorre à escola de Grize (bem como ao teorizar sobre a sequência argumentativa).

As sequências explicativas aparecem nos discursos teóricos e nos discursos interativos monologados. (cf. Bronckart, 2016, p. 252). Originam-se a partir de algo que parece não ser questionável (fenômeno incontestável), mas que se aparenta inicialmente como ou incompleto ou reclamando maiores explicações relativas a alguma contradição, ainda que aparente, que possa vir a se apresentar em torno dele. Após esse período de desenvolvimento, a constatação inicial é apresentada de forma “geralmente enriquecida” (BRONCKART, 2016, p. 229).

Prototipicamente, compõe-se de quatro fases, quais sejam: (i) constatação inicial (introdução do fenômeno); (ii) problematização (no que ele aparenta questionável); (iii) resolução (traz informações suplementares que respondem às questões postas); (iv) conclusão-avaliação (reformula, completa, amplia o que se constatou inicialmente).

Seu caráter dialógico está em apresentar o tema que está sendo tratado de forma adaptada às características – “conhecimentos, atitudes, sentimentos, etc.” (BRONCKART, 2016, p. 234) – que o remetente imagina serem do destinatário. Nesse caso, explica-se por imaginar que o que está sendo tratado é difícil de ser compreendido pelo destinatário.

e) Sequência argumentativa

As sequências argumentativas, assim como as explicativas, aparecem nos discursos teóricos e nos discursos interativos monologados. (cf. Bronckart, 2012, p. 252).

Bronckart (2012) filia-se à escola de Grize ao teorizar sobre os processos de raciocínio argumentativos (e também os explicativos) em relação ao modo como se desenvolvem nos textos. Baseando-se nessa abordagem, sustenta que o raciocínio argumentativo parte da implicação de uma tese a respeito de um tema. A partir dessa tese, propõe-se novos dados, os quais passam por uma inferência orientando para uma conclusão ou nova tese. É assim que, prototipicamente, essa sequência apresenta quatro sucessivas fases: (i) de premissas (de onde se parte); (ii) de apresentação de argumentos (direcionam para uma provável conclusão); (iii) de apresentação de contra-argumentos (restringe-se a orientação argumentativa) e (iv) de conclusão ou nova tese (reúne efeitos de II e III).

Seu caráter dialógico explica-se pelo fato de o agente-produtor imaginar que o que está sendo tratado é contestável (a seu próprio ver ou ao do destinatário).

9.5 Mecanismos de textualização: conexão e coesão nominal

Os mecanismos de textualização relacionam-se à organização linear do conteúdo temático e, dessa forma, contribuem para estabelecer uma coerência textual.

São diversas as unidades linguísticas (as marcas de textualização) que se responsabilizam por esses mecanismos que se reagrupam no conjunto da conexão, da coesão nominal. Não tratarei das funções da coesão verbal (temporalidades primária e secundária e contrastes global e local) devido ao fato de elas serem mais facilmente identificáveis na narração, tipo de discurso que não compreende o gênero com o qual trabalhei diretamente em minha prática didática. Observarei, todavia, a presença recorrente do tempo verbal nos textos dos alunos bem como a adequação no uso dos tempos e modos respaldando a argumentação.

A conexão

A conexão é estabelecida pelos organizadores textuais. Tem como funções “explicitar as articulações do plano de texto” (BRONCKART, 2012, p. 264). A conexão pode acontecer por meio de diferentes unidades linguísticas, como advérbios (ou locuções adverbiais com caráter transfrástico), sintagmas preposicionais (assumindo função de adjunto adverbial), conjunções coordenativas, conjunções subordinativas, ou seja, podem pertencer a classes gramaticais distintas (advérbios, preposições, substantivos, conjunções), desde que se reagrupem com a função de estabelecer conexão no nível textual, ou seja, como organizadores textuais.

Essas unidades linguísticas podem ser relacionadas parcialmente com as funções de conexão. Passarei a explicar sobre essas funções e, depois, voltarei a falar sobre as relações possíveis entre essas unidades e as funções.

Ao explicitar as articulações do texto, os organizadores textuais podem assumir diferentes funções (Cf. Bronckart, 2012). Para exemplificar essas funções, trarei excertos retirados dos textos prototípicos autênticos que utilizei para a modelização didática do gênero ou dos textos de meu *corpus*.

- i. função de segmentação: quando os organizadores marcam os limites, a passagem, a transição de um tipo de discurso para outro. Exemplo de segmentação entre discurso teórico e narração:

[...] em princípio, tudo, na ciência, é público, toda afirmação é controlável, todo resultado experimental deve poder ser verificado. O modo mais evidente de fazê-lo é a repetição, ou como se diz frequentemente tomando-se um termo inglês, a replicação da experiência, supondo-se que as publicações dêem todas as informações necessárias para se poder fazê-lo. **Durante muito tempo**, provavelmente até o fim do século XIX, era frequente que experiências fossem apresentadas em público, em geral diante das sociedades de sábios [...] (BRONCKART, 2012, p. 264, 265, grifos do autor marcando a segmentação).

- ii. função de demarcação ou balizamento: quando os organizadores marcam as fases de uma mesma sequência. Quando, anteriormente, mencionei a teorização de Bronckart sobre as sequências, discorri sobre as fases de cada uma. É essa demarcação entre as fases que esses operadores realizam. Exemplo de balizamento em fase da argumentação:

Alguns constatam que a clonagem em humanos, para apenas reproduzir novos seres, pode ser perigosa, pois ela não está livre de resultados anômalos. [...]

Entretanto [...] cientistas apresentaram à sociedade o projeto Genoma, que consistiu na [...]” (prototípica: desenvolvimento por contraste de ideias, grifo meu)

- iii. função de empacotamento: quando os organizadores unem frases em uma mesma fase da sequência. Exemplo de empacotamento em uma mesma fase da argumentação:

Assim, pode-se concluir que, apesar de as pesquisas revelarem conquistas importantes como a redução da mortalidade infantil e o aumento da eficiência da saúde pública, outros pontos positivos de seu resultado não devem ser levados ao pé da letra. **Como podemos observar**, esses são capazes de ocultar problemas graves do país, como a má distribuição de renda e o desequilíbrio quanto aos investimentos governamentais nos diferentes setores da educação pública. (prototípica: desenvolvimento por contra-argumentação)

- iv. função de encaixamento: quando os organizadores subordinam as orações de um período. Exemplo de encaixamento:

A classe média só pensa em aumentar sua riqueza **para** não entrar nesse índice de pobreza e os ricos preferem blindar os vidros de seus carros **para** se proteger dessa população, **que** teima em incomodar e **pela qual** não se acham responsáveis. (prototípica: desenvolvimento a partir de enumeração, grifo meu)

- v. função de ligação: quando os organizadores coordenam ou justapõem as orações de um período. Exemplo de ligação em fase da argumentação: “Por outro lado, ela pode ser benéfica, **pois** devidamente utilizada privilegiará a sociedade com avanços científicos jamais vistos.” (prototípica: desenvolvimento por contraste de ideias, grifo meu)

Conforme havia apontado, as categorias de organizadores textuais podem se relacionar, ainda que parcialmente, às funções de conexão supramencionadas. Conforme Bronckart 2012, organizadores da categoria dos advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico “*de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além de*” (BRONCKART, 2012, p. 265) e organizadores da categoria dos sintagmas preposicionais podem tanto estabelecer função de segmentação quanto de balizamento, sendo que alguns deles – como “*depois, então, após*” (BRONCKART, 2012, p. 267) – podem marcar a função de empacotamento. Já os organizadores da categoria das conjunções coordenativas destinam-se ao empacotamento ou ligação; às vezes, todavia, estabelecem função de balizamento – “*mas, é então que*” (BRONCKART, 2012, p. 267) –. Por fim, os da categoria das conjunções de subordinação, necessariamente estabelecem encaixamento.

A relação entre os organizadores textuais e os tipos de discurso é uma relação de correspondência estatística, visto que o valor semântico dos organizadores podem se relacionar de forma mais ou menos privilegiada em determinado tipo. Por exemplo, organizadores com valor semântico temporal aparecem mais em discursos do eixo do narrar; os organizadores de caráter lógico aparecem mais na ordem do expor; os espaciais são mais frequentes em sequências descritivas independentemente do eixo em que estejam. Isso não impede que os temporais apareçam também no eixo do expor, ou outras variações, visto que, além de essa relação ser apenas estatística como adverte Bronckart (2012), acontece de organizadores terem o seu valor semântico transformado ao se inserirem em determinado tipo de discurso.

A coesão nominal

O conjunto da coesão nominal engloba os mecanismos que explicitam “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (BRONCKART, 2012, p. 268). Os sintagmas (nominais ou pronominais) que estabelecem a coesão formam cadeias anafóricas.

Quanto às funções da coesão nominal, denomina-se “introdução” quando da primeira aparição de uma unidade de significação no texto e denomina-se “retomada” a função que retoma essa unidade (antecedente). O exemplo a seguir foi retirado de um texto que compõe os textos prototípicos.

Assim, pode-se concluir que, apesar de **as pesquisas** revelarem importantes conquistas como a redução da mortalidade infantil e o aumento da eficiência da saúde pública, outros pontos positivos de seu resultado não devem ser levados ao pé da letra. Como podemos observar, esses são capazes de ocultar problemas graves do país [...]. (prototípica: desenvolvimento por contra-argumentação).

No exemplo, a introdução foi marcada pela inserção da unidade-fonte *as pesquisas* e, posteriormente, *outros pontos positivos de seu resultado*. A função de retomada da primeira unidade fonte acontece em “seu resultado” e a função de retomada da segunda unidade-fonte acontece em “esses”.

As anáforas que marcam a coesão nominal podem ser compreendidas em duas categorias: a das anáforas pronominais (em que se pode incluir a marca anafórica de apagamento – Ø) e a das anáforas nominais. Também de forma estatística, apenas, alerta Bronckart (2012), pode-se relacionar a função de introdução aos sintagmas nominais

indefinidos e a função de retomada às anáforas pronominais e aos sintagmas nominais com determinantes definidos.

Quanto à relação entre a coesão nominal e os tipos de discurso, a escolha das unidades linguísticas que realiza a anáfora pode guardar relação com o tipo de discurso em que aparecerão. Assim, é comum encontrarmos:

- i) no eixo do narrar:
 - anáfora pronominal de terceira pessoa
 - nas sequências descritivas do narrar: anáforas nominais com determinante possessivo

- ii) no eixo do expor:
 - discurso interativo: pronome de 1^a, 2^a, 3^a pessoas com valor dêitico e anafórico
 - discursos teóricos: anáforas nominais associadas a relações complexas de co-referência (associação, contiguidade, inclusão, implicação – cf. Bronckart, 2012).

9.6 Mecanismos enunciativos: vozes e modalizações

Os mecanismos enunciativos, diferentemente dos mecanismos de textualização, não se relacionam à organização linear do conteúdo temático. Eles contribuem para uma coerência pragmática do texto, trazendo à tona tanto as avaliações “(julgamentos, opiniões, sentimentos)” (BRONCKART, 2012, p. 319) relacionadas a aspectos desse conteúdo temático quanto as instâncias enunciativas que se assumem enquanto fontes dessas mesmas avaliações. (Cf. Bronckart, 2012).

Estritamente, são dois os aspectos dos mecanismos enunciativos: as vozes (neutra e secundárias) e as modalizações (lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas).

Antes de abordar a distribuição das vozes e a marcação dessas modalizações, discorrerei sobre questões de base para entendimento destas, que são *autor* e *instâncias enunciativas*.

O autor é aquele que transfere a instâncias enunciativas a responsabilidade pelo que se enuncia. Todavia não é o único responsável pelo que enuncia, visto que, embora seja ele quem esteja “na origem do texto” (BRONCKART, 2012, p. 321), o autor aciona um conjunto

de representações (as quais integram representações dos outros, marcando a interatividade própria das representações) inscritas no organismo humano. Ele empreende uma ação de linguagem ao explorar os recursos de uma língua em uso no seu grupo social e ao fazer o empréstimo e a adaptação de um gênero que se encontra disponível no intertexto desse grupo.

As instâncias enunciativas às quais ele transfere a responsabilidade pelo que enuncia são definidas como *narrador*, no caso dos mundos da ordem do narrar, *expositor*, no caso dos mundos da ordem do expor, e *textualizador*, no caso em que esses mundos se coordenam. Essas instâncias enunciativas intervêm no gerenciamento das vozes e das modalizações.

a) O gerenciamento das vozes

Todos os tipos de discurso também permeados pelas vozes. As vozes são “as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. (BRONCKART, 2012, p. 326)”

Quando a instância geral de enunciação assume essa responsabilidade, fala-se de voz **neutra** (que é, portanto, ou a do narrador ou a do expositor, a depender do tipo de discurso). Para que haja voz neutra, há recorrência à terceira pessoa nos segmentos de texto.

Diferentemente, quando essa instância de enunciação apresenta outra(s) voz(es), “infra-ordenadas em relação ao narrador ou ao expositor” (BRONCKART, 2012, p. 326), há as vozes secundárias (segmentos de texto na primeira ou na terceira pessoa), as quais reagrupam-se em (i) vozes de personagens, (ii) vozes de instâncias sociais e (iii) voz do autor empírico do texto.

- (i) vozes de personagens: provêm de personagens (seres humanos ou humanizados) implicados nos acontecimentos do conteúdo temático. Podem aparecer em relato, em narração (voz dos heróis em cena), em discurso interativo dialogado (voz dos interlocutores) ou em discurso teórico (voz do “criador do conhecimento” (BRONCKART, 2012, p.327).
- (ii) vozes sociais: provêm de “personagens, grupos ou instituições sociais” (BRONCKART, 2012, p.327) não implicados nos acontecimentos do conteúdo temático, mas que apenas funcionam como balizas avaliativas de aspectos desse mesmo conteúdo.
- (iii) voz do autor: advém “da pessoa que está na origem da produção textual” (BRONCKART, 2012, p.327) intervindo nela para comentar, avaliar algo relativamente ao que se enuncia.

Se essas diferentes vozes forem expressas de modo direto, temos as *vozes diretas*, comuns no discurso interativo dialogado, formado pelos turnos de fala. Em correspondência, temos as *vozes indiretas* quando se traduzem em fórmulas do tipo “*segundo x, alguns pensam que*” (BRONCKART, 2012, p. 329, grifos do autor), podendo aparecer em qualquer tipo de discurso.

As diversas vozes que se fazem ouvir em um texto é o que constitui nele a sua polifonia.

b) As modalizações

A partir de qualquer voz enunciativa, podem-se encontrar avaliações, julgamentos, comentários – os quais as modalizações traduzem – relativamente a questões do conteúdo temático. As modalizações são completamente independentes da linearidade e da progressão do texto.

São quatro as funções de modalizações (redefinidas por Bronckart a partir da teoria dos três mundos de Habermas de 1987): as modalizações lógicas, as deônticas, as apreciativas e as pragmáticas. Para expressar essas diversas funções, contribuem algumas unidades ou estruturas linguísticas.

As modalizações lógicas referem-se a avaliações do conteúdo temático que definem o mundo objetivo (conforme denominação de Habermas) e, assim, traduzem nas estruturas linguísticas elementos atestadores de verdade, indicadores de possibilidade ou probabilidade, indicadores de eventualidade ou necessidade etc. Podem se traduzir textualmente por tempos verbais do futuro do pretérito, por auxiliares de modo, por advérbios ou locuções adverbiais ou por algumas orações impessoais.

As modalizações deônticas referem-se a avaliações do conteúdo temático que constituem o mundo social (conforme denominação de Habermas) e, para isso, apoiam-se em valores e opiniões, “apresentando os elementos do conteúdo como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade e com as normas em uso.” (BRONCKART, 2012, 331). Podem-se traduzir pelas mesmas unidades ou estruturas linguísticas pelas quais se traduzem as modalizações lógicas.

As modalizações apreciativas referem-se a avaliações procedentes do mundo subjetivo (conforme denominação de Habermas) da voz, que é fonte desse julgamento e os apresenta como positivos, como felizes, como estranhos etc., a depender do ponto de vista avaliativo.

As unidades linguísticas que as marcam são, preferencialmente, advérbios ou orações adverbiais.

As modalizações pragmáticas são as que contribuem para explicitar a responsabilização da entidade que constitui o conteúdo temático com relação às ações de que ela mesma é o agente atribuindo a este agente “intenções, razões (causas, restrições, etc.), ou ainda, capacidades de ação.” (BRONCKART, 2012, p. 332). As unidades linguísticas que as marcam são, preferencialmente, os auxiliares (ou metaverbos) de modo.

Ressaltamos, conforme Bronckart (2012), que as funções de modalização podem se fazer presentes em todos os tipos de discurso. O que faz com que sejam mais ou menos frequentes em um ou em outro é o gênero do texto: quando os elementos do conteúdo temático não são objeto de debate, de discussão, ou seja, quando não são objeto de avaliação, as modalizações podem estar praticamente ausentes, marcando-se, assim, o grau zero da modalização (por exemplo, gêneros como manuais científicos, obras enciclopédicas); opostamente, quando os elementos do conteúdo temático são objeto de avaliação (veja-se a menção de Bronckart 2012 a artigos científicos, panfletos políticos), as unidades que estabelecem as funções de modalização são frequentes.

CAPÍTULO 10 – O GÊNERO DISSERTAÇÃO ESCOLAR

Segundo Bronckart, na atividade coletiva, as ações de linguagem são “*unidades psicológicas sincrônicas* que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos.” (2012, p.108) Para que uma ação de linguagem se realize efetivamente em determinada formação social, é necessário fazer empréstimo de gêneros de texto. Nesta pesquisa, um gênero foi escolhido como central para desenvolvimento das habilidades languageiras dos alunos – o gênero dissertação escolar – embora eu tenha a ciência de que nenhum gênero é capaz de abarcar todas as possibilidades. É sobre a indexação do gênero, sua seleção e sua análise no folhado textual que passo a falar.

10.1 A indexação do gênero dissertação escolar

A dissertação escolar já foi devidamente indexada como gênero em Manzoni (2007). Recorrerei a esse trabalho, portanto, para sustentar teoricamente o gênero com o qual trabalhei em minha pesquisa.

Entendo a dissertação escolar como um gênero textual tipicamente escolar. Respaldo-me na legitimação da dissertação escolar enquanto gênero realizada por Manzoni (2007) e minhas práticas justificam-se pelo que a autora aponta como necessário à escola relativamente às produções escritas.

Ao fazer a legitimação da dissertação escolar como gênero discursivo (para mim, neste trabalho, gênero textual²⁵, conforme proposto por Bronckart – 2012), Manzoni legitima dois gêneros distintos: o gênero dissertação escolar prototípico padrão e o gênero dissertação escolar prototípico não-padrão, este último o recorrente na escola. Para legitimar o gênero dissertação escolar prototípico não-padrão, Manzoni apresenta os traços recorrentes (com base nos elementos propostos por Bakhtin (2010) que o determinam). Assim, aponta: o conteúdo temático; o estilo; a construção composicional; a ação prática; a circulação sócio-histórica; a função e o *status* respectivo dos seus enunciadores e dos co-enunciadores; as circunstâncias temporais e locais da enunciação; temas que podem ser introduzidos e extensão e modo de organização. Chamo a atenção para o que ressalta relativamente aos seguintes traços:

²⁵ A preocupação, nesta perspectiva do gênero textual, está na materialidade textual.

- o conteúdo temático: “O tema caracteriza-se [...] como a tradução pessoal a respeito de qualquer assunto e, ao problematizar a realidade, o enunciador assume o caráter ideológico de seu discurso, por meio do qual revela seu posicionamento” a fim de convencer ou persuadir o coenunciador. Logo, traz a “possibilidade de abordar um conjunto aberto de temas”.
- o estilo: “o que define seu estilo são as escolhas recorrentes feitas pelo produtor, as quais se distanciam das escolhas inerentes ao *gênero dissertação escolar prototípico padrão*.”²⁶
- a função: diferentemente do tipo prototípico, que desempenha “os papéis escolares de ensino/aprendizagem (avaliação, práticas de linguagem, envolvendo dimensões sociais, cognitivas e linguística) regulados pelos propósitos, intenções e interesse da Escola” (MANZONI, 2007, p. 190), o não padrão, “**dependendo da prática** [...] assume outras funções, como: ‘matar o tempo’ da aula; válvula de escape do professor ausente; preenchimento de protocolo; ocupar o tempo do aluno de alguma forma, como meio inibidor de indisciplina.” (ibidem, grifo meu).
- *status* respectivo dos seus enunciadores e dos co-enunciadores: “o gênero escolar tem como peculiaridade apenas dois participantes definidos: o enunciador, aluno, e o co-enunciador, professor. Todas as estratégias dos alunos são formuladas em função unicamente desse outro participante, o que demonstra a inflexibilidade do número de participantes e da posição desses participantes na cena enunciativa desse gênero.” (MANZONI, 2007, p. 191). “No entanto, ressaltamos que a pessoa a quem o discurso é dirigido não exerce um papel passivo, antes, é um participante ativo na enunciação, pois este co-enunciador estabelece um horizonte de expectativas e, a partir da representação que o enunciador tem desse horizonte, ele direciona seu discurso. Nesse sentido, ele participa da produção desse discurso em um ato cooperativo. Dessa maneira, verificamos que é na interação entre esses participantes que ocorre uma das coerções que esse gênero sofre, ou seja, ele já pressupõe um enunciador-aluno e um

²⁶ A autora aponta que essas escolhas são, dentre outras, “marcas de oralidade presentes na modalidade escrita, uso impróprio dos sinais de pontuação; o não uso dos sinais gráficos; desestabilização das normas gramaticais da gramática normativa tradicional (quebra de isotopias gramaticais – regência e concordâncias) à situação de comunicação; e problemas de ordem sintática (não preenchem as casas sintáticas, ocasionando incompletude oracional), inadequadas à situação de comunicação; instalação de eu/nós inclusivo no enunciado; predominância de heterogeneidade mostrada não-marcada, predominância da inscrição dos tempos verbais do sistema enunciativo no discurso, uso freqüente da seqüência argumentativa de modo incompleto (pula fases de sua forma prototípica); predomínio de conexão entre os níveis do texto sob a forma de ligação e, por vezes, encaixamento; predomínio da voz do autor empírico no discurso; predomínio de textos com enunciação enunciada; predomínio de modalizações (avaliações) com função pragmática.

co-enunciador professor. Assim, o enunciador-aluno, ao realizar a atividade de linguagem escolar solicitada, deve responder a imposições (solicitações, questionamentos, nota e avaliação) do co-enunciador professor.” (MANZONI, 2007, p. 191)

- circunstâncias temporais e locais de enunciação: ocorrem na escola (quando produzidas em casa, são uma extensão da instituição escolar) e no tempo da pós-modernidade. “No entanto, o lugar (Escola) ainda não mudou os padrões tradicionais de ensino que lhes estão enraizados para atender a nova demanda do mundo contemporâneo, em que a tecnologia entra na sociedade com uma importância muito grande, tanto na economia, na indústria como na educação. Apesar de os dois primeiros setores terem alavancado seu desenvolvimento para se preparar a essa nova sociedade, a educação ainda não se moveu para isso, ainda continua presa aos esquemas tradicionais de ensino sem atingir a qualidade que almeja”. (MANZONI, 2007, p. 193)

Ao estabelecer a distinção entre o gênero prototípico padrão e o prototípico não-padrão, Manzoni aponta para a flutuação entre eles, que pode fazer com que um texto possa vir a ser considerado mais prototípico padrão ou mais prototípico não padrão “dependendo do modo como o enunciador-aluno ativa e maneja os conhecimentos que estruturam a forma de expressão e a do conteúdo adquiridos nas condições de produção no ambiente escolar, no momento da discursivização de seu texto.” (2007, p. 197). Em seguida, faz a ressalva de que dificilmente no ambiente escolar é encontrado o gênero escolar prototípico padrão ou o não padrão; o mais comum é a presença de um gênero predominantemente misto. E é este espaço de mistura entre os gêneros que, segundo a autora, é o espaço “de trabalho do professor que, por meio de práticas de linguagem, deverá mediar o modo de enunciação dos alunos e conduzi-los a um ideal enunciativo estabelecido pela escola.” (MANZONI, 2007, p. 201) Dessa forma, “[...] a escola teria que propiciar condições ao aluno para que ele conseguisse estabelecer as diferenças entre os gêneros padrão e não-padrão e que suas produções dissertativas escritas pudessem se aproximar gradativamente do gênero dissertação escolar prototípico padrão. No que concerne a este estudo, especificamente, essa função da escola é a de levar o aluno a adquirir as competências e habilidades previstas para o *gênero dissertação escolar prototípico padrão*, instituído como gênero aceito e reconhecido no sistema de ensino.”, o que, segundo a autora, não é o que ocorre nas escolas.

Dessa forma, é necessário que se reconheçam as produções dissertativas na escola como um gênero.

Reconhecer as produções dissertativas escritas na escola como um gênero não significa, em hipótese alguma, uma simples substituição terminológica, em que gênero esta no lugar de *redação* e/ou de *produção de texto*, mas trata, sim, de uma mudança de concepção e de tratamento didático no ensino da prática de produção de texto. (MANZONI, 2007, p. 209)

Esse reconhecimento reflete mudança na concepção e no tratamento didático no ensino de produção de texto. Isso significa “conceber: (i) o texto produzido pelo aluno como discurso, como a língua em uso; (ii) a Escola como domínio discursivo e (iii) o processo de escolarização como a atividade humana.” (MANZONI, 2007, p. 209)

10.2 A seleção do gênero e sua modelização

Antes de relacionar e analisar a forma como se deu o desenvolvimento da produção textual escrita do alunado, traço primeiramente o “modelo didático do gênero” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.69) com que trabalhamos com os alunos – o modelo didático do gênero dissertação escolar. Esse “mapeamento” do gênero corresponde a “explicitar o conhecimento implícito do gênero”²⁷ e, ao ser realizado, objetiva orientar o trabalho do professor com relação ao que este desenvolverá em sua prática. O modelo didático é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO et al., 1996/1997, p. 108)

Passarei a explicar como deve ser feita, segundo os aportes do ISD, a escolha do gênero com que se trabalhará em sala de aula, a forma com que se explicita um modelo didático e a forma como se deve realizar a seleção de textos para criação de um modelo didático (objeto de ensino). Explorarei, também, o modo como o ISD sugere para que se chegue a um mapeamento desse mesmo gênero.

Mapear um gênero tem como finalidade chegar a uma forma prototípica didática dele. Isso não significa engessar o gênero, mas, antes, revelar as regularidades, as estabilidades relativas que o constituem.

10.2.1 A escolha do gênero

²⁷ op.Cit.

A escolha de um gênero deve respeitar três princípios didáticos elencados por Dolz e Schneuwly (2004, p.70):

- princípio da *legitimidade*: considera os saberes tidos como referenciais;
- princípio de *pertinência*: considera o “processo de ensino-aprendizagem”, respeitando as finalidades da instituição (escolar, no caso) em que o gênero se desenvolve;
- princípio da *solidarização*: considera a relação coerente entre o primeiro princípio e o segundo.

10.2.2 O modelo didático

Para que o trabalho com um gênero textual se efetive dentro de uma construção de sequência didática, é importante que, antes, construamos, como professores, um modelo didático do gênero selecionado para trabalhar com os alunos.

O percurso para que esse modelo seja construído passa, primeiramente, pela busca por textos diversos produzidos no gênero elencado, pois é a partir desses textos que se buscarão regularidades do gênero para que se constitua, por fim, um modelo didático a ser apresentado para os alunos. Baseei-me na ressalva de que essa construção “não precisa ser teoricamente perfeita e ‘pura’, abrindo-se a possibilidade da utilização de referências teóricas diversas” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 557), visto que minha finalidade é a caracterização do gênero para finalidade didática.

Após realizada a busca dos diversos textos, faz-se possível “uma visão mais ampla das características gerais do gênero eleito e, finalmente, poderemos selecionar os itens que serão objetos de ensino [...]” (ROCHA; LOUSADA, 2012, p. 46).

Com os textos selecionados analisados relativamente aos itens que serão objetos de ensino, busquei sintetizar o que há de recorrente, em unidades linguísticas, nos textos.

Comecei discorrendo a respeito do que constitui um plano textual global.

Em seguida, explanei sobre os tipos de discurso do eixo Expor (onde se encontra o gênero que elenco para a minha atividade realizada com os alunos) trazendo exemplos ilustrativos do meu *corpus* quando nele se apresentaram, ou exemplos de Bronckart (2012), quando não se fizeram presentes no meu *corpus* (no caso dos textos dissertativos, procurei esses exemplos nos textos que considero os autênticos prototípicos e que usei para fazer a modelização didática do gênero). Analisei, nesta pesquisa, meus outros instrumentos de coleta de dados à luz dos princípios do ISD, que são o questionário e a entrevista coletiva, expondo

também brevemente os tipos de discurso do eixo “Narrar” trazendo exemplos do meu *corpus*, quando houver, ou exemplos de Bronckart (2012) para complementar.

Posteriormente, falei brevemente sobre como se caracterizam os tipos de sequência.

Em seguida, sintetizei a respeito dos mecanismos de textualização (coesão nominal e verbal). Os exemplos relativos às funções desses mecanismos seguem o mesmo princípio dos exemplos que utilizei ao discorrer sobre os tipos de discurso (buscarei no meu *corpus* de análise, nos textos que considero os autênticos prototípicos, ou trarei exemplos de Bronckart – 2012 – quando não encontrar nos meus dados).

Por fim, mas não menos importante, sobre os mecanismos enunciativos (vozes e modalizações).

A caracterização da dissertação escolar como gênero e seu objetivo serão trabalhados na sequência.

10.2.2.1 O gênero dissertação escolar e o folhado textual

Em consonância com Manzoni, (2007), Niéri (2010) propõe a transposição didática do gênero dissertação escolar. Apoiar seu estudo, como eu, na teoria de gênero, conforme a Escola de Genebra. Em seu trabalho, relaciona a dissertação escolar ao folhado textual de Bronckart (2012). Busca sustentação também em Souza (2003). Com respaldo em ambos, apresento sucintamente aqui o gênero dissertação escolar no folhado textual.

Com relação à infraestrutura geral, conforme Niéri (2010) e consoante minhas observações, o gênero dissertação escolar situa-se no eixo do Expor (rever quadro 1 – Coordenadas gerais dos mundos – apresentado neste trabalho).

Implicação pode ser encontrada em algumas dissertações escolares; autonomia pode ser encontrada em outras. Em consonância com Niéri (2010), há uma fronteira possível entre o discurso interativo e o discurso teórico ao marcarem o gênero dissertação escolar. Os parâmetros físicos e caracterizadores da linguagem em curso na dissertação escolar são parâmetros do discurso teórico (como a presença supracitada dos auxiliares do modo “poder”, característica do discurso interativo) e diversas outras características do discurso teórico, conforme já anteciparam meus exemplos dos textos prototípicos no momento em que discorri sobre essas características. De forma bastante resumida e recorrendo também a Niéri (2010), a dissertação escolar – relativamente ao plano das propriedades linguístico-discursivas - traz:

- norma-padrão da língua (coloquialismos, gírias não são bem vistos);
- fraca densidade verbal e densidade sintagmática elevada;

- frases predominantemente declarativas;
- anáforas (pro)nominiais ou referência dêitica intratextual;
- organizadores textuais com valor lógico-argumentativo;
- predominância de pronomes na terceira pessoa em relação à primeira pessoa;
- verbos com valor atemporal
- modalizações lógicas

O conteúdo temático da dissertação “se refere ao mundo real, ordinário, isto é, aos problemas sociais, embora trate, também, de temas filosóficos.” (NIÉRI, 2010, p. 37), ou seja, temas polêmicos, problematizáveis ou que suscitem reflexão. No caso de pesquisa que aqui desenvolvo, os temas trabalhados foram os listados no Apêndice F, mas recapitulo de forma sucinta aqui para respaldar o que menciono sobre o conteúdo temático: “Viver do lixo alheio: isso é igualdade de direitos?”; “A liberdade de expressão no humor ‘politizado’”; “A democracia no Brasil não reflete em consciência política no seu povo. Como reverter essa situação?”; “Cultura do trote: até onde deve ir a brincadeira?”; “Redução da maioria penal”; “Como conseguir um consenso na sociedade e chegar a um conceito legal de ‘família’ no século XXI?”; “Como conseguir que a doação de órgãos seja aceita socialmente com mais espontaneidade?”; “O *funk* e a erotização infantil no país”; “Como conseguir que o combate às drogas seja menos nocivo que o uso delas?”; “Discutir gênero é papel e dever da escola? Ou isso é impor uma ideologia de gênero?”; “Como desnaturalizar a escola depredada?”; “Biografias não autorizadas: liberdade de expressão ou invasão à privacidade?”.

Relativamente às sequências, o gênero dissertação marca-se pelas sequências explicativas e argumentativas, evidência confirmada também por Niéri (2010).

Quando resumi teoricamente as sequências explicativas, confirmei sua presença no discurso teórico e no discurso interativo monologado. As fases que compõem essas sequências – constatação inicial, problematização, resolução e conclusão-avaliação – são bastante presentes no gênero dissertação escolar. Mencionei, também, seu caráter dialógico; o caráter dialógico do gênero dissertação, ao se compor pelas sequências explicativas que está em adaptar o tratamento dado ao tema às características que o remetente imagina serem do destinatário (no caso, professor ou banca de avaliadores que lerá o texto) e imaginando que este tema precisa ser mais facilmente compreendido pelo destinatário.

Da mesma forma, quando resumi teoricamente as sequências argumentativas, também confirmei sua presença no discurso teórico e no interativo monologado. O raciocínio

argumentativo de partir da implicação de uma tese a respeito de um tema é evidente no gênero dissertação escolar e, a partir dessa tese (e suas premissas), apresentam-se argumentos, (possivelmente) contra-argumentos e conclusão, conforme as sucessivas fases da sequência argumentativa prototípica. O caráter dialógico está no imaginar que o tema é contestável pelo destinatário.

Para tanto, é importante que, consoante Souza (2003), o agente-produtor demonstre conhecer os fatos, apresentar provas e ter domínio dos argumentos utilizados em seu texto (trabalho este de conhecimento dos fatos, de reflexão sobre as provas a serem apresentadas e dos argumentos a serem utilizados, realizados, nesta pesquisa, nas etapas vivenciadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem – onde o tema era apresentado, ampliado e debatido entre os pares).

Relativamente à conexão, consoante Bronckart (2012) e conforme já mencionado, não há relação direta ou obrigatória entre os organizadores textuais e os tipos de discurso; além disso, alguns organizadores podem ter seu valor transformado quando na inserção em determinado tipo de discurso.

Quanto à coesão nominal, as unidades mais frequentes no eixo do expor são os pronomes de 1ª, 2ª, 3ª pessoas com valor dêitico e anafórico (comuns ao discurso interativo) e as anáforas nominais associadas a relações de associação, contiguidade, inclusão, implicação (comuns ao discurso teórico).

O tempo verbal mais recorrente é o presente com valor atemporal (também confirmado por Niéri, 2010) “indicando a pretensão do autor em fazer afirmações de caráter universal, ou seja, que não valem apenas para o presente momento, mas para sempre e para todas as sociedades” (ibidem, p. 111). Além disso, há a presença marcante de “formas da primeira pessoa do plural, que remetem aos participantes da interação” (ibidem, p. 112).

Há presença da voz do autor e de vozes sociais. Quanto às vozes sociais, bastante recorrentes na dissertação escolar, pode haver polifonia delas (conforme Niéri, 2010, as valorizadas pelo ambiente escolar e vozes valorizadas fora da escola). No trabalho de Niéri (2010), estas não foram encontradas, de acordo com a pesquisadora, em seus dados,

os alunos utilizaram as vozes da coletânea de textos da SD²⁸ (a constituição federal, o IBGE, etc.), mas não utilizaram outras vozes valorizadas fora da escola (como por exemplo, a voz de autoridades, instituições e especialistas que falam sobre o assunto). A ausência dessas vozes pode estar associada à falta de leitura e/ou acesso a outras fontes de informações– adequadas e confiáveis– que enriqueceriam suas produções.(NIÉRI, 2010, p. 114)

²⁸ Sequência Didática

Embora não esteja presente nos dados analisados por Niéri, a polifonia das vozes sociais é possível na dissertação escolar e é característica dela.

Conforme já ressaltai em consonância com Bronckart (2012), as funções de modalização podem se fazer presentes em todos os tipos de discurso; o gênero do texto é que faz algumas menos ou mais frequentes. De acordo com Souza (2003, p. 132), as predominantes no gênero dissertação são as lógicas, visto que “traduzem os comentários ou avaliações de alguns elementos do conteúdo temático apoiado no mundo objetivo”.

PARTE III – METODOLOGIA

CAPÍTULO 1 – O CARÁTER DA PESQUISA

A pesquisa aqui proposta para ser desenvolvida é de caráter qualitativo, entendendo esse tipo de pesquisa como sendo

uma atividade situada que localiza o observador no mundo. [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.17).

Assim, a abordagem naturalista é aqui justificada pelo fato de que busquei as respostas às minhas perguntas de pesquisa em um cenário natural, isto é, um cenário real, conforme será explicitado.

Por entender que há uma impossibilidade em quantificar construção de saber a partir de *feedback* de forma numérica e estatística, justifica-se a escolha pela pesquisa qualitativa, pois enfatizei “as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.23).

Busquei caminhos para uma possível compreensão sobre as questões que realçam o modo como a experiência dos agentes pedagógicos adquirem significado em sala de aula.

Entendo, ainda, como impossível não somente a mim, como a qualquer pesquisador-observador, um olhar puramente objetivo frente aos participantes desta pesquisa e ao meu objeto pesquisado. Eu me coloco, portanto, como pesquisadora que observa uma possível leitura das representações às quais eu tiver acesso, pois assumo que

Qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade. Não existem observações objetivas, apenas observações que se situam socialmente nos mundos do observador e do observado – e entre esses mundos. [...] Consequentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam. (DENZIN e LINCOLN, 2006, p.33).

Isso significa que a leitura realizada, as interpretações feitas e as análises apresentadas jamais serão iguais às de outros pesquisadores, visto que cada um faz uso de “lentes” diversas.

Ainda é importante explicitar que esta pesquisa é definida como pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social

com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 1985, p.14)

A pesquisa-ação permite, no âmbito educacional, produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, o que faz desta uma pesquisa mais próxima à promoção de transformações da realidade escolar.

Teoricamente, esta investigação parte de estudos que versam sobre o ensino de Língua Portuguesa, sobre avaliação, sobre *feedback*, sobre educação híbrida, além de análise de instâncias de *feedback* realizadas pela professora e das respostas dos alunos ao questionário (as quais foram analisadas via ISD). Em seguida, passa para análise da pesquisa-ação realizada que consiste nos momentos em que estive em campo (presencial e virtualmente) atuando no ensino de LP por meio do trabalho com a Escrita em Espiral.

Nesse momento, o contexto de minha pesquisa se concretizou no ambiente da Instituição de Ensino, sendo metade do tempo (um semestre letivo) no ambiente regular de sala de aula de duas turmas de terceiro ano da Instituição de Ensino e metade do tempo (um semestre letivo) em ambiente extracurricular (curso de extensão ofertado por mim, pesquisadora, na mesma Instituição).

Essa divisão de ambiente explica-se pelo fato de que, como professora, tive apenas um semestre letivo (primeiro semestre letivo de 2015) de docência nas turmas de terceiro ano da instituição. No segundo semestre letivo de 2015, eu já me encontrava regularmente afastada para cumprir com os requisitos desta pós-graduação em curso, e, portanto, já estava afastada da sala de aula regular. Para que a pesquisa, todavia, não se interrompesse, ofereci um curso de extensão na mesma instituição e direcionada aos mesmos alunos (porém, agora, contabilizado como curso extracurricular, e não mais como ensino híbrido), no qual dei continuidade às atividades que iniciei no primeiro semestre letivo.

CAPÍTULO 2 – A PESQUISA-AÇÃO

Enquanto pesquisa-ação, esta pesquisa envolve dois momentos sequenciais: o primeiro ocorreu em momentos híbridos²⁹ em salas de aula regular de terceiro ano do ensino médio – ministrado no período de um semestre letivo – e o segundo é um curso de extensão, realizado no mesmo local, destinado aos mesmos alunos que participaram do curso híbrido ofertado em semestre letivo anterior, com a duração de mais um semestre letivo. Ambos foram ministrados por mim e foram realizados com o foco na produção textual do aluno, nas instâncias de *feedback* da professora relativas à produção realizada e nas respostas dos alunos ao questionário a respeito do “efeito” sentido do *feedback* em seus trajetos. Metodologicamente, abarca o estudo dos tipos de *feedback* realizados e das representações dos alunos presentes nas respostas ao questionário; observa a recorrência longitudinal de tipos de incorreções linguísticas nos textos e as possibilidades de ensino significativo da Língua Portuguesa escrita.

O *feedback* que coloco em foco foi realizado em duas instâncias: a individual e a coletiva. O individual foi realizado nos próprios textos dissertativos de cada aluno, sendo marcadas as inadequações, sendo apontadas sugestões de melhorias e, muitas vezes, sendo finalizado com bilhetes que traziam observações gerais sobre o texto produzido.

Sei, ainda, que esta pesquisa-ação apresenta vantagens e desvantagens, visto que a pesquisa foi desenvolvida e aplicada pelo mesmo sujeito. Ou seja, “[...] existe risco de subjetivismo na análise e interpretação dos resultados da pesquisa” (GIL, 2002, p.53). Quanto a essa desvantagem, todavia, reitero que tenho a consciência de que “O que um observador vê, isto é, a experiência visual que um observador tem ao ver um objeto, depende em parte de sua experiência passada, de seu conhecimento e de suas expectativas.” (CHALMERS, 1993, p.50) Ou seja, minhas experiências e perspectivas frente às observações que realizei passam pelas minhas lentes teórico-metodológicas. Isso, porém, não faz com que as observações sejam menos científicas, uma vez que “fazer ciência” envolve sempre cientistas que, quaisquer que sejam, também possuem suas respectivas lentes teórico-metodológicas.

Segundo Machado (2007, p. 25),

Para desenvolvermos essas pesquisas [na linha do ISD], segundo BRONCKART (2004a³⁰), há de se assumir uma atitude que rejeita a divisão entre pesquisas teóricas e aplicadas, postulando que, principalmente no caso

²⁹ Em partes, presencial e, em partes, virtualmente.

³⁰ BRONCKART, J-P. Pour un développement collectif de l'interactionisme sociodiscursif. Calidoscópico, 2 (2), 2004a. p. 113-123.

das ciências humanas, todas elas devem ser, ao mesmo tempo, práticas e teóricas. Entretanto, é necessário compreender o sentido que atribuímos a “práticas” e a “teóricas”. Nas palavras do autor, as pesquisas devem ser “práticas”, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção, em que a validade das proposições teóricas é constantemente testada pela eficácia de sua operacionalização nas situações concretas. São “teóricas” ou “filosóficas”, no sentido de que essas intervenções só têm valor quando se baseiam em um trabalho propriamente científico, orientado por uma reflexão epistemológica, por meio da qual sejam avaliados os modelos teóricos e metodológicos assumidos, assim como os dados obtidos, em relação a uma concepção filosófica clara sobre o estatuto do ser humano no universo [...].

Analisar a própria prática, fazer da sala de aula um laboratório, desde que com bom respaldo científico, colocar-se simultaneamente como observador e observado é um papel que entendo importante para mim, como professora e pesquisadora.

Os procedimentos que utilizei para a aplicação das fases da pesquisa e para a coleta de dados nesta fase foram os seguintes (estão em negrito as que geraram dados para serem analisados na pesquisa):

1. interlocução com o coordenador de ensino da Instituição de Ensino e com o coordenador do curso de ensino médio em que leciono, apresentando-lhes o projeto de pesquisa inicial e visando à obtenção do consentimento (apresentando-lhes o Termo de Compromisso da Equipe Executora e obtendo sua autorização por escrito por meio da Declaração da Instituição Coparticipante, conforme requisitos exigidos pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, após aprovação por tal comitê);
2. encontro com os alunos dos terceiros anos do ensino médio a fim de apresentar-lhes a proposta deste projeto e entregar-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que ele ou seu responsável permitisse sua participação;
3. recolha dos TCLE dos alunos que aceitaram participar da pesquisa³¹;
4. **solicitação de resposta a um questionário formado por questões abertas, ao final do primeiro curso realizado, em que o aluno fora questionado sobre o efeito de aprendizagem sentido por meio das instâncias de *feedback* realizadas;**
5. **gravação de entrevista (coletiva) com os participantes de ambos os cursos que aceitaram dela participar ao fim do período do segundo curso realizado;**

³¹ No caso de aluno que não quisesse participar da pesquisa, este participaria da mesma forma da prática de escrita, por ser realizada em momento regular de sala de aula. Apenas suas produções não se tornariam dados para esta pesquisa, dada a recusa permitida ao aluno. Antecipo, porém, a informação de que não houve aluno que se opôs a participar da pesquisa.

6. **obtenção de todos os textos produzidos pelos alunos durante o primeiro curso realizado (curso híbrido) e durante o segundo curso realizado (curso de extensão)³²;**
7. levantamento e análise das representações dos alunos presentes em suas respostas à entrevista coletiva realizada e presentes em suas respostas ao questionário a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa;
8. contraste dos textos dos alunos levantando as características iniciais da instância individual do *feedback* e a recorrência deles nos textos posteriores e elencando os tipos de *feedback* apresentados aos alunos contrastá-los com a prática na Escrita em Espiral com vistas a responder à segunda pergunta de pesquisa;
9. identificação, no texto empírico dos alunos, das capacidades e operações de linguagem colocadas em prática para complementar a resposta à segunda pergunta de pesquisa;
10. observação das participações dos alunos e interações no AVA, bem como os comentários dos alunos referentes ao uso das ferramentas presentes no próprio ambiente virtual, em suas respostas na entrevista coletiva e/ou no questionário aplicado para responder à terceira pergunta de pesquisa.

Assim, com o uso de métodos múltiplos, ou seja, os questionários, os textos produzidos, as correções e os bilhetes escritos nos textos dos alunos, os *slides* utilizados no momento do *feedback coletivo* e a entrevista realizada, foi possível o mecanismo da triangulação (ou múltiplos métodos) na tentativa de assegurar uma melhor validação da análise realizada, entendendo a triangulação como alternativa para essa validação, conforme André (1995).³³

³² Ao todo, recolhi 237 textos dos alunos.

³³ “[...] o pesquisador busca uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informação (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológica, antropológica, lingüística, política, filosófica, histórica)”. (ANDRÉ, 1995, p. 48).

CAPÍTULO 3 – CATEGORIAS DE ANÁLISE

3.1 O folhado textual

Já mencionei que, no ISD, a organização de um texto é concebida como a de um “folhado” formado por três camadas que se sobrepõem. Essas camadas do texto são sua infraestrutura geral, seus mecanismos de textualização e seus mecanismos enunciativos, indo, nesta ordem da camada mais profunda para a mais superficial do folhado.

Infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização, mecanismos enunciativos, situação de ação de linguagem, mecanismos supratextuais, situação de ação de linguagem e elementos microestruturais: assim se compõe o conjunto de categorias a cuja análise são submetidos os textos que constituem o *corpus* desta pesquisa.

Nem todos os textos coletados passaram pela análise de todas as categorias.

Na entrevista e nos questionários, a categoria prioritária pela qual passaram os textos será a categoria dos mecanismos enunciativos, visto que o objetivo é buscar representações dos alunos frente à proposta da Escrita em Espiral. Já os textos produzidos pela Escrita em Espiral passarão por todas as categorias elencadas.

3.2 Contextualização

Relato, a seguir, como foi efetuada a proposta da Escrita em Espiral, desde o momento em que foi apresentada aos alunos, bem como as motivações que me levaram a desenvolvê-la nestes parâmetros.

No início do ano letivo, em encontro com as turmas de terceiros anos do Ensino Médio que ficaram sob meus cuidados, informei aos alunos que eu estaria com eles até o primeiro semestre daquele ano letivo e que, posteriormente, eu me afastaria para a pós-graduação. Em meio à ansiedade crescente, natural a alunos desta série escolar que se aproxima do decisivo momento do funil da escolha profissional – por meio do vestibular, mas, mais especificamente, por meio do Enem – foi que os alunos começaram a “cobrança” de um “curso de produção textual”, solicitação que já me faziam desde que estavam no primeiro ano do ensino médio quando me viam trabalhar a produção de texto de forma mais intensiva com os alunos do terceiro ano do ensino médio. Visto que eu já estava envolvida em atividades de sala de aula (duas turmas de terceiro ano com 30 alunos cada uma, o que representava 20% da minha jornada de trabalho), em atividades de coordenação nos outros horários (o que

representava 80% da minha jornada de trabalho), além de já estar cursando disciplinas do doutorado (o que também representa uma significativa jornada de trabalho), eu procurei pensar em algo que atendesse à demanda dos alunos (a qual representava toda uma demanda da comunidade escolar³⁴) e que, de alguma forma, me ajudasse a otimizar o tempo.

Levei aos alunos uma proposta de curso híbrido de produção textual.

Com essa proposta de curso híbrido, minha intenção era a de conseguir otimizar o tempo disponível em sala de aula (as discussões dos temas seriam levados para o momento extraclasse, assim como as possibilidades de contatos com textos extras – assistência a vídeos, leitura de outros gêneros sobre os temas em foco, dentre outros.

Para isso, utilizaria a ferramenta chamada *Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem que a minha instituição oferece aos professores. Os meus alunos eram alunos de um curso integrado (faziam o ensino médio integrado ao ensino técnico em informática) e, portanto, eles apresentavam em menor escala dificuldades com ferramentas digitais.

Levei aos alunos, portanto, a proposta em forma de vídeo (vídeo desenvolvido por mim, com utilização da ferramenta PowToon³⁵) e também em forma impressa para que pudessem levá-la para casa e apresentá-la aos pais caso julgassem conveniente (Apêndice B). Apresentei a eles o *Moodle* (outros professores ainda não tinham utilizado este AVA nas disciplinas presenciais), mostrando o *layout*³⁶ (caracterizei o *Moodle*³⁷ da forma como considerei mais atraente ao público jovem para propiciar facilidade e interação dos alunos com a plataforma). A figura 4 mostra o que denomino “introdução” do curso.

³⁴ Tanto os pais dos alunos traziam a ansiedade de que os alunos tivessem bom desempenho na produção textual do Enem, quanto a própria escola, visto que a boa produção do aluno na redação do Enem influi de maneira significativa na nota dos alunos e na nota, consequentemente, da escola.

³⁵ <<https://www.youtube.com/watch?v=PJ99NkYm8hU>>

³⁶ O *layout* utilizado foi desenvolvido por mim por meio do <<http://www.personalizesuasalavirtual.com>>, serviço gratuito desenvolvido pelo professor Wilton de Paula Filho do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

³⁷ Caracterizar o *Moodle* significa atribuir-lhe “rótulos”, caracterização de *layout*.

FIGURA 4: *Layout* da Introdução do Curso



Fonte: a autora

Aproveitei o momento de utilização de ferramenta virtual para deixar os alunos mais familiarizados com esse tipo de tecnologia utilizada na educação. Sendo assim, por mais que eu soubesse que os alunos já me conheciam, fiz questão de colocar meu nome com *hiperlink* aproveitando para direcionar os alunos a uma página em que eu me apresentava (trazia meu breve perfil profissional e minha foto – Apêndice C). Solicitei aos alunos que também fizessem o mesmo ao se inscreverem no *Moodle* (inserir sua foto e colocassem seu breve perfil acadêmico). Assim, eles começavam a se familiarizar com essa ferramenta virtual de ensino-aprendizagem e com a netiqueta (para que colocassem a foto, ensinei que deveria ser uma foto “acadêmica”, isto é, uma foto em que privilegiassem seu rosto, e não uma paisagem ou seus corpos; para que escrevessem seu perfil, expliquei que deveria ser o perfil acadêmico com algo como “o que buscavam ali?”, que percursos haviam realizado na escola e que percursos iriam realizar, e assim por diante). Seguindo a Figura 4, além do *hiperlink* no meu nome, havia os seguintes *hiperlinks* na introdução do curso:

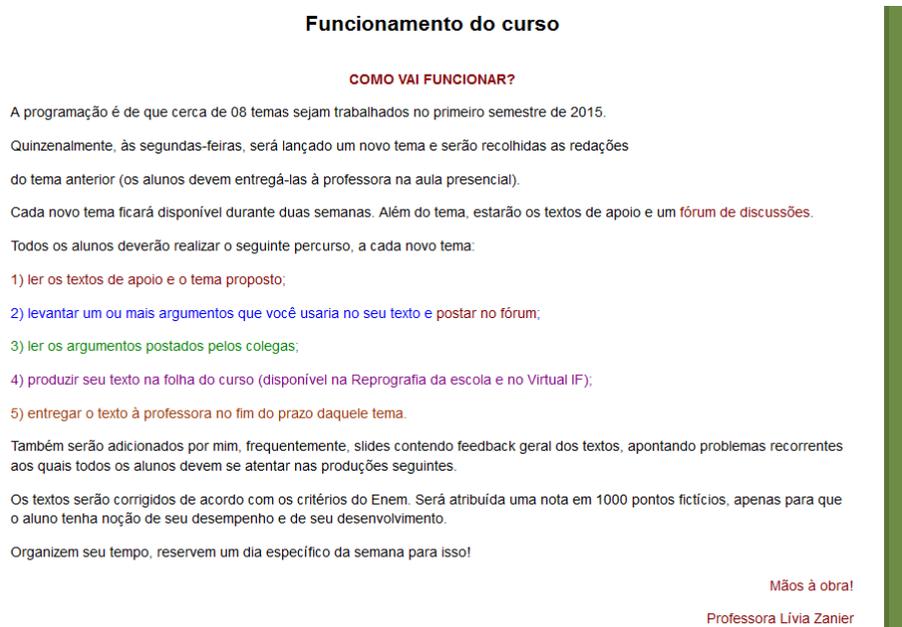
- “Explicação breve e objetivos do curso”: os alunos eram direcionados para o vídeo (cf. nota de rodapé 15) em que eu explicava sobre os objetivos daquele curso.
- “Funcionamento”: os alunos eram direcionados para uma página em que eu explicava que: trabalharíamos cerca de 08 temas no primeiro semestre letivo; quinzenalmente um novo tema seria lançado (virtualmente); quinzenalmente, os textos produzidos seriam presencialmente recolhidos; além do tema, estariam disponíveis textos de apoio e um fórum de discussões; os alunos deveriam seguir certo percurso (cf. Figura 5) a cada nova proposta de tema; haveria postagem de *feedback* no *Moodle* para que os alunos atentassem a algumas questões antes de produzirem o texto seguinte; os textos seriam corrigidos seguindo os

critérios de correção do Enem e que, por fim, seria necessário organização de tempo dos alunos para cumprirem os objetivos daquele curso.

- Critérios de Correção dos textos: neste *link*, os alunos tinham acesso aos critérios de correção dos textos (critérios do Enem, explicados um a um) e à folha em que deveriam produzir seus textos.

- Sala do café: interação “livre”: direcionava os alunos para um fórum de discussão cuja ideia era a de propiciar um “bate papo” relativamente livre, no sentido de que os alunos aproveitassem aquele espaço para sugerir temas ou leituras diversas uns aos outros e a mim, bem como para conversarem sobre produção textual, sobre atualidades.

FIGURA 5: Página explicativa sobre funcionamento do curso



Funcionamento do curso

COMO VAI FUNCIONAR?

A programação é de que cerca de 08 temas sejam trabalhados no primeiro semestre de 2015.

Quinzenalmente, às segundas-feiras, será lançado um novo tema e serão recolhidas as redações do tema anterior (os alunos devem entregá-las à professora na aula presencial).

Cada novo tema ficará disponível durante duas semanas. Além do tema, estarão os textos de apoio e um fórum de discussões.

Todos os alunos deverão realizar o seguinte percurso, a cada novo tema:

- 1) ler os textos de apoio e o tema proposto;
- 2) levantar um ou mais argumentos que você usaria no seu texto e postar no fórum;
- 3) ler os argumentos postados pelos colegas;
- 4) produzir seu texto na folha do curso (disponível na Reprografia da escola e no Virtual IF);
- 5) entregar o texto à professora no fim do prazo daquele tema.

Também serão adicionados por mim, frequentemente, slides contendo feedback geral dos textos, apontando problemas recorrentes aos quais todos os alunos devem se atentar nas produções seguintes.

Os textos serão corrigidos de acordo com os critérios do Enem. Será atribuída uma nota em 1000 pontos fictícios, apenas para que o aluno tenha noção de seu desempenho e de seu desenvolvimento.

Organizem seu tempo, reservem um dia específico da semana para isso!

Mãos à obra!
Professora Lívia Zanier

Fonte: a autora

Após apresentar a proposta do curso e o AVA aos alunos, expliquei como fariam para se autoinscreverem no ambiente. Vale dizer que escolhi a autoinscrição devido ao pouco tempo que eu teria para inscrever aluno por aluno. Assim, eles mesmos se inscreveram na plataforma virtual em momento extraclasse durante a semana. Também durante a semana, fui acompanhando as inscrições e solicitando (enviando lembretes virtuais), que preenchessem seus perfis. A Figura 6 mostra um exemplo de perfil de aluno.

FIGURA 6: Perfil no *Moodle* de um aluno do curso

Nome do aluno (Argumentação e Produção Textual)

Local da foto

Oi, pessoal...
 Meu nome é [REDAZIDO], sou estudante e curso atualmente o 3º ano médio na instituição juntamente com o curso técnico de MSI.
 Gosto realmente de ler e, às vezes, escrever sobre coisas aleatórias. Acho que esses fatos contribuem bastante para a produção de uma boa redação.
 Obviamente, esses fatos apenas ajudam, o que faz com que eu precise aprimorar bastante meus conhecimentos e técnicas para fazer aquela redação NOTA 100000 no Enem e em qualquer outro vestibular. (assim espero) E por isso estou aqui. :)
 Com os ensinamentos obtidos aqui e com o treino ao longo do ano, no final desse período eu já vou estar escrevendo melhor que o professor Pasquale. (também espero um pouco de contribuição divina porque a coisa não é fácil)

Endereço de email: [REDAZIDO]@hotmail.com

Último acesso: domingo, 13 março 2016, 18:11 (64 dias 20 horas)

Funções: Estudante

Grupo: 3º C

Cursos inscritos: Argumentação e Produção Textual

Fonte: A autora (material coletado na pesquisa; tarjas para manter sigilo ético)

Marcamos o início do curso para meados de março, de forma que os alunos tivessem tempo para se autoinscreverem, preencherem seus perfis e se ambientarem na plataforma. Quando o curso se iniciou, todos os alunos já estavam inscritos e com perfil preenchido.

Para otimizar o tempo, convidei uma pedagoga da escola, com a qual eu já vinha trabalhando na Educação a Distância, para que me assessorasse no curso. Ela aceitou a proposta e ficou com o papel de me auxiliar a mediar os fóruns. Assim, ela também fazia inserções pedindo participação dos alunos, opinando favoravelmente ou não aos temas, fomentando as discussões. Os alunos de uma turma (turma D) já conheciam essa pedagoga da escola visto que, dois anos antes, ela havia desenvolvido sua pesquisa de mestrado (pesquisa de intervenção) em minha sala de aula juntamente com esses mesmos alunos. Isso foi positivo porque não ela não era uma desconhecida dos alunos que me ajudavam a fomentar a discussão. Já os alunos da outra turma (turma C) não a conheciam. Vejo que teria sido mais interessante se eu tivesse aproximado essa profissional também da turma C antes de iniciar as discussões nos fóruns, pois algumas vezes percebi que os alunos dessa turma viam-na como “intrusa” na discussão, o que não percebi na turma D. Com relação à otimização do tempo, dividir o trabalho da moderação no fórum com outro colega foi bastante produtivo.

Iniciamos as quinzenas de curso (quinzenalmente cada tema era modificado). As quinzenas eram apresentadas conforme Figura 7.

Da primeira para as demais quinzenas, a diferença estava na terceira coluna. Na primeira quinzena, como ainda não havia *feedback* coletivo para que eu postasse no AVA,

postei dicas gerais para um bom texto. Da segunda quinzena em diante, a terceira coluna era preenchida pelos *slides* contendo o *feedback* coletivo que eu apresentava presencialmente aos alunos e postava também nesse espaço para que os alunos pudessem fazer consultas posteriores caso desejassem.

FIGURA 7: *Layout* das quinzenas do curso



Fonte: a autora

Voltando às colunas anteriores que formam o rótulo das quinzenas, conforme Figura 7, havia na página os seguintes *hiperlinks*:

- Clique aqui: local em que os alunos viam qual a data de início e de término daquele tema para sua turma. Por exemplo, o tema 2 e o fórum do tema 2 tiveram os seguintes prazos para o terceiro C: “de 16 a 29 de março”, o que significava que essa turma deveria me entregar o texto para correção no dia 30 de março. Já o terceiro D, para o mesmo tema, teve os seguintes prazos: “de 23 de março a 05 de abril”, devendo me entregar o texto pronto em 06 de abril. Assim, intercalando as produções, a cada semana eu recebia apenas os textos de uma das turmas para corrigir.
- “Leia o tema e os textos de apoio”: local em que eu colocava o tema para discussão, bem como textos de apoio, que eram de diversos gêneros textuais relativos àquela temática em foco.

- “Poste aqui seus argumentos”: *hiperlink* que direcionava os alunos para seus respectivos fóruns de discussão. Os alunos da turma C e os alunos da turma D tinham fóruns separados.

E assim foi realizada a parte virtual do curso, até que finalizássemos a oitava produção textual em 29 de julho, considerando o que denomino “primeiro curso”.

Após finalizado o período do primeiro semestre letivo, fui informada de que o meu afastamento para estudos sofreria um atraso, sem data prevista para que se concretizasse, visto que o processo para contratação de professor substituto estava “parado” em setores internos da escola devido a problemas também internos. Reiniciando o ano letivo, retornei às salas de aula no segundo semestre letivo e não dei continuidade ao curso na modalidade híbrida, já que eu não sabia até que momento estaria como professora regente naquelas turmas (quando o processo de substituição ocorresse, eu deveria me afastar). Então, face a esse impasse, criei um “curso 2”, em caráter bastante similar ao primeiro, contendo as seguintes diferenças: aconteceria unicamente como curso de extensão; aconteceria em horário extraclasse; seria apenas para os alunos que o pudessem cursar (alguns alunos trabalhavam à tarde, outros faziam estágio, outros faziam cursinho) e/ou tivessem interesse em cursá-lo. Mantive a plataforma virtual para as aberturas de temas e discussões, conforme já ocorria anteriormente. Essa segunda parte do curso contou com um número menor de alunos, teve a duração de agosto a outubro (no fim de outubro ocorreu o exame do Enem) e contou com seis produções textuais.

Com relação ao caráter virtual dos cursos, foi praticamente esse trajeto que seguiram.

Os momentos presenciais do primeiro curso (o híbrido) foram reservados para a execução de um dos pilares básicos da Escrita em Espiral, que é o *feedback* coletivo. Todas as produções textuais, à medida que eram corrigidas, recebiam correção no próprio texto (correção direta) seguidas por um bilhete ao fim do texto e eram agrupadas em torno da construção, realizada por mim, de um *feedback* coletivo – eu transferia para *slides* questões recorrentes e outras que chamavam minha atenção no momento em que eu lia os textos, para fazer uma exposição dialogada dessas questões com a turma no momento presencial. Esse *feedback* coletivo não trazia apenas deslizes dos alunos no uso da língua; trazia também exemplos de usos bem feitos e de argumentos bem colocados. No caso dos deslizes de uso da língua, dos erros de uso da norma, eu não apresentava a solução de forma imediata (analisarei os *slides* produzidos a partir da instância coletiva do *feedback* em momento propício neste texto), mas buscava a solução junto com a turma (considerarei os estudos de Vygotsky – 1991a, 1991b – de que o desenvolvimento do aluno ocorre por meio da interação, encontrando-se os

alunos com pares mais desenvolvidos, ou proficientes, não sendo necessário que essa parceria fosse formada pela figura do professor). Além disso, se uma questão de língua se apresentava como mais difícil junto à turma (às vezes os alunos mencionavam ter dificuldades em algum ponto), eu me valia do momento presencial para ensinar e/ou recordar pontos linguísticos específicos. Também no momento presencial, alguns alunos recorriam a mim para tirar alguma dúvida frente à correção feita ou ao *feedback* individual (à medida que o curso avançava, mais familiarizados ficavam com algumas das siglas que eu utilizava na correção e com a tabela de pontuação que era apresentada na folha em que produziam o texto).

Assim foi realizada a parte presencial do curso, especialmente na modalidade híbrida.

Antes de o curso seguinte se iniciar, reuni os alunos em sala e pedi que respondessem a um questionário (APÊNDICE D), composto por algumas questões abertas nas quais eu indiquei algumas situações para que pudessem refletir. Esse questionário é um dos instrumentos que utilizo para análise de representações dos alunos frente à Escrita em Espiral.

Quando o curso “dois” se iniciou, por haver um menor número de alunos e por ser um curso em horário extraclasse, a rigidez de horário era menor, o que permitiu que algumas discussões de tema ocorressem também presencialmente e também que eu atendesse a um pedido dos alunos que era o de levar produções escritas minhas sobre os temas (anteriores) para que eles corrigissem presencialmente comigo. Vejo isto ir ao encontro do que desenvolve Freire (1987, p. 35), ao afirmar que “a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica”. Considerei muito válida a experiência de levar meus textos para serem corrigidos/questionados/debatidos pelos alunos. Foi algo que extrapolou ligeiramente minha proposta da Escrita em Espiral (algo que não inseri como foco na proposta que desenvolvi), mas que considerei bastante importante de mencionar quando penso em avaliação formativa. Assim, também falarei mais sobre esse acontecimento em momento propício neste texto.

No final do segundo curso, reuni os alunos para uma entrevista coletiva a fim de levantar representações diversas sobre a Escrita em Espiral e o processo pelo qual aconteceu.

3.2.1 A seleção do gênero e sua modelização

No capítulo destinado aos pressupostos teóricos, discorri sobre a necessidade de se realizar um “mapeamento do gênero” que será trabalhado com os alunos a fim de, também, orientar o trabalho do professor com relação ao que deverá ser desenvolvido em sua prática.

Passo a discorrer brevemente sobre como realizei a escolha do gênero com que trabalhei em sala de aula, bem como a forma como cheguei ao seu modelo didático (objeto de ensino).

Busquei mapear o gênero dissertação escolar a fim de chegar à forma prototípica dele a partir da qual foram testadas as regularidades e possibilidades de irregularidades que o constituem.

Relativamente à escolha do gênero, escolhi um gênero do eixo do expor, respeitando:

- o princípio da pertinência ao respeitar a finalidade da instituição escolar, respeitando o PPC do curso e atendendo à demanda da comunidade escolar por um trabalho textual que se relacionasse ao Exame Nacional do Ensino Médio;
- o princípio da legitimidade, ao considerar os saberes tidos como referenciais;
- o princípio da solidarização, realizando inicialmente a modalização didática desses saberes de referência.

A partir do entendimento de que os gêneros são instrumentos a partir dos quais se desenvolvem as capacidades de linguagem, entendo que, ao aprender a redigir o gênero dissertação escolar, o aluno também aprende a identificar situações polêmicas que requerem dele posicionamento argumentativo, a organizar sua linguagem de forma argumentativa objetivando posicionar-se a fim de mostrar-se coerente com seus argumentos ou a fim de demover o outro de seu posicionamento argumentativo, a valer-se de escolhas lexicais que respondam ao contexto argumentativo, como conectores, organizadores textuais, escolhas de tempo verbal. Nesse sentido, pelo fato de o estudo com um gênero permitir ir muito além de quaisquer barreiras que ele mesmo talvez encerrasse, optei por desenvolver as capacidades discursivas dos alunos no que diz respeito à operação linguageira “argumentar”, pois era a que se revelava a mais pertinente no contexto escolar outrora mencionado.

Para a construção do modelo didático, vali-me de textos produzidos no gênero, tendo utilizado uma coletânea de textos autênticos (conferir nota de rodapé 37), aos quais nesta tese chamei de autênticos prototípicos e, a partir deles, busquei e apresentei as regularidades do gênero dissertação escolar aos alunos.

Ao todo, onze textos formaram o conjunto dos prototípicos usados por mim para a construção do modelo didático³⁸. Destes, foram priorizados cinco para mostrar possibilidades ao se elaborar uma introdução de um texto dissertativo escolar, quatro para mostrar possibilidades ao se elaborar um desenvolvimento de um texto dissertativo escolar e dois para mostrar duas possibilidades de se elaborar uma conclusão de um texto dissertativo escolar.

A partir do trabalho das capacidades discursivas, pela leitura dos textos e seus excertos com alunos, fui elicitando com os alunos as características linguísticas textuais comuns ao gênero, como o objetivo do convencimento, a presença de sequências predominantemente argumentativas, de recorrentes retomadas anafóricas estabelecendo coesão nominal, de verbos com valor atemporal, de pronomes na terceira pessoa prioritariamente (mostrando também as possibilidades dos pronomes na primeira) e assim por diante.

Além disso, durante o segundo semestre (que também chamo aqui de segundo curso ou parte 2 do curso), eu mesma produzi alguns textos a partir dos temas. Eu o fiz atendendo ao desejo deles em conhecerem meus textos, o que eles considerariam como prototípicos. Dessa forma, levei meus textos nos momentos de *feedback* coletivo (de acordo com o tema em questão, após os alunos já terem produzido textos sobre aquele tema) e os alunos discutiam sobre meu texto, apontando inclusive sugestões de melhoria. No momento, eu não percebi a importância dessa prática, apenas fiz atendendo a um pedido de um aluno, conforme pode ser verificado no comentário que deixei para os alunos no AVA (inserido aqui no Apêndice K). Atualmente, após ter refletido sobre ela, porém, percebo que levar os textos prototípicos ao longo de todo o processo de escrita e compartilhá-los integralmente com os alunos (levei os prototípicos apenas no início do trajeto dos alunos) parece ser uma experiência válida e significativa (talvez, sobretudo, para os alunos que venham a apresentar um pouco mais de demora em se apropriar do gênero em foco). O Apêndice L é composto por dois desses meus textos a título de exemplificação. O primeiro foi motivado pelo tema 9. Eu o redigi de forma manuscrita para dizer aos alunos quantas linhas ele ocupou na folha definitiva. Posteriormente, eu o digitei para facilitar a visualização dele pelos alunos no *data show*. Além disso, ao digitar, aproveitei para mostrar o “esquema prévio” que fiz antes de

³⁸ Excertos deles aparecem nesta tese no momento em que discorri teoricamente sobre o plano textual global, exemplificando a teoria. Fazem parte de meu Acervo Pessoal – a fonte (organizador dos textos) não pôde ser recuperada visto que os trago como prototípicos há alguns anos. São nomeados aqui como “prototípico” seguido por dois pontos após o que se faz possível identificar melhor, na coletânea dos textos, se ele foi elencado por trazer um bom exemplo de introdução, um bom exemplo de desenvolvimento ou um bom exemplo de conclusão. Assim, menciono “prototípico: desenvolvimento por contra-argumentação”; “prototípico: desenvolvimento por causa-consequência”; “prototípico: conclusão por retomada” e assim por diante.

produzir o texto em si (como se pode ver na coluna da esquerda). O outro foi relativo ao tema Automedicação.

3.3 Procedimentos metodológicos em relação a perguntas, objetivos e referencial teórico

A seguir, apresento em forma de quadro (Quadro 3) a relação que estabeleço entre as perguntas de pesquisa, os objetivos específicos e a metodologia a que recorri para atingir os objetivos e responder às perguntas. Aponto, também, o referencial teórico que respalda cada momento.

Quadro 3: Procedimentos metodológicos em relação a perguntas, objetivos e referencial teórico				
	Perguntas	Objetivos	Metodologia	Referencial Teórico
(I)	Que representações são construídas nos textos dos aprendizes sobre a Escrita em Espiral?	Observar que representações são construídas pelos alunos nos textos sobre a Escrita em Espiral	Levantamento e análise das representações dos alunos presentes em suas respostas à entrevista coletiva realizada e nas respostas dos alunos aos questionários.	Mecanismos enunciativos de Bronckart (2012), Modalizações.
(II)	Em que medida as instâncias de <i>feedback</i> contribuem (ou não) para o desenvolvimento da escrita?	investigar em que medida as instâncias de <i>feedback</i> produzem (ou não) contribuições para as práticas de desenvolvimento da escrita dos alunos	Contraste longitudinal entre os textos de cada aluno entre si ³⁹ levantando os tipos iniciais de <i>feedback</i> e a recorrência deles nos textos posteriores (de cada aluno em relação a ele mesmo) e elencar os tipos de <i>feedback</i> apresentados aos alunos para os contrastar à prática na Escrita em Espiral. Buscar, no texto empírico dos alunos, as capacidades e operações de linguagem colocadas em prática.	Capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas de Dolz, Pasquier e Bronckart(2012); Mecanismos supratextuais de Leite (2012). Teorização sobre <i>feedback</i> por Lisboa (2007), Hattie ; Timperley (2007), Kluger e DeNisi (1996) e Merry et al (2013). Teorização sobre correção (RUIZ, 1998) e revisão textual interativa (MOTERANI ; MENEGASSI, 2013)
(III)	Que impactos sobre a etapa de planejamento a utilização de espaços do AVA produziu na Escrita em Espiral?	Analisar os impactos gerados pela utilização de espaços do AVA na etapa do planejamento do processo da Escrita em Espiral.	Observar as participações dos alunos no AVA e contrastar as participações do AVA com o utilizado nas dissertações (contrastar para observar se o AVA foi utilizado como ferramenta para etapa de planejamento). Observar também os comentários dos alunos referentes ao uso da ferramenta presentes em suas respostas na entrevista coletiva e/ou no questionário aplicado.	Mecanismos enunciativos de Bronckart (2012).

Fonte: a autora

³⁹ Não comparei o texto de um aluno ao texto de outro aluno. Comparei entre si as produções dos mesmos alunos (o percurso longitudinal de cada aluno).

PARTE IV – ANÁLISE DOS DADOS

Neste item, apresento a análise dos dados obtidos por meio dos cinco instrumentos de coleta de dados⁴⁰ que compõem o *corpus* desta pesquisa. Ora esta análise se dará como combinação entre os dados de dois ou mais instrumentos, ora como explicitação de dados obtidos de forma isolada em um dos instrumentos. O objetivo será sempre o de responder às três perguntas de pesquisa que norteiam este trabalho e de mostrar a relação entre as bases teóricas que dão sustentação a esta pesquisa e à tese, que aqui procura se estabelecer, da Escrita em Espiral.

Eminentemente interpretativista, a análise seguirá por balizas teórico-metodológicas que serão mencionadas no momento em que cada instrumento estiver sendo analisado.

Inicialmente, analiso o contexto de produção, conforme mencionado em item homônimo no capítulo dedicado à Metodologia, a fim de compreender a forma de organização dos textos empíricos que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Em seguida, passo a analisar a entrevista coletiva valendo-me dos mecanismos enunciativos de Bronckart (2012), por meio do estudo das vozes enunciativas e da marcação das modalizações. O intuito foi o de responder à primeira pergunta de pesquisa “Que representações frente à prática linguageira e aos próprios erros são construídas pelos aprendizes a partir da Escrita em Espiral?”

Buscando responder à segunda pergunta de pesquisa – “Em que medida as instâncias de *feedback* contribuem (ou não) para o desenvolvimento da escrita?” – passo à análise contrastiva entre os textos que compõem o percurso de cada aluno pela análise do folhado textual (ISD).

Finalizando esta quarta parte da tese e objetivando responder à terceira pergunta de pesquisa – “que impactos sobre a produção textual a utilização de espaços do AVA produziu na Escrita em Espiral?” – trago a observação do próprio AVA por meio da interação entre os alunos e algumas vezes contrastando-as com os dizeres presentes na entrevista realizada.

⁴⁰ Slides de *feedback* coletivo, textos dos alunos corrigidos pela professora, entrevista coletiva, questionário aplicado aos alunos e fóruns de discussão do Moodle.

CAPÍTULO 1 – O contexto de produção

O contexto de produção influi na forma de organização dos textos empíricos. É por isso que aqui será descrito e analisado o contexto de produção de cada um dos instrumentos cujos textos formaram o *corpus* de análise desta pesquisa.

A descrição e a análise levarão em conta os parâmetros relativos ao mundo físico em que se deu a produção de cada texto-instrumento – o lugar de produção; o momento de produção; o emissor e o receptor desse texto – e ao mundo sociossubjetivo – o lugar social; a posição social do emissor; a posição social do receptor; o(s) objetivo(s) da interação.

O Quadro 4 descreve o contexto de produção da Entrevista.

Quadro 4: Contexto de Produção da Entrevista

Entrevista			
Mundo físico		Mundo sociossubjetivo	
Qual foi seu lugar de produção?	Escola	Qual foi seu lugar social?	Ambiente institucional, sala de aula da escola onde o processo se desenvolveu.
Qual(is) foi(ram) seu(s) emissor(es)?	Alunos adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio	Qual foi a posição social do(s) emissor(es)?	Alunos do EM, alunos da professora-pesquisadora, que participaram do processo de Escrita em Espiral.
Qual foi seu receptor?	Professora-pesquisadora	Qual a posição social do receptor?	Professora do EM e também pesquisadora que propiciou o processo de escrita aos alunos entrevistados ao longo do período letivo.
Qual foi seu momento de produção?	Fim do ano letivo. Pós cursos ministrados. Duração da entrevista de 33 minutos e 35 segundos.	Qual o objetivo da interação?	Alunos falarem sobre efeito do processo de escrita realizado ao longo do ano letivo.

Fonte: a autora

O fato de a entrevista ter sido feita de forma coletiva com vários alunos traz à tona a possibilidade de que alguns se permitam silenciar assumindo que “o outro fala por mim” e traz o ponto negativo de não se ouvirem todas as vozes presentes respondendo a todas as perguntas elencadas. Mas entendo que a representação que aparece no texto construído no

grupo carrega representações que se constroem em textos individuais, o que valida os dados do instrumento.

As respostas foram dadas pelos alunos a mim, o que poderia fazer com que eles tentassem buscar respostas que eu desejasse ouvir, a fim de me agradarem, uma vez que a interação face a face desperta mais facilmente esse tipo de comportamento. Alguns trechos da entrevista, inclusive, mostraram isso. A título de exemplificação, tem-se o aluno S quando, embora falasse de algo que não tinha achado muito bom na prática de postagem no AVA, termina sua fala elogiando o percurso – S: “eu acho que foi super legal’ tipo’ foi MUITO bom’ ajudou bastante [...]”. Outro aluno, W, também apresenta algo similar em um trecho de sua fala na qual faz uma marcação de agradecimento à professora pelo que havia aprendido, como se fosse importante marcar isso naquele momento de entrevista que estava sendo registrado:

W – tudo que eu fiz (+) tipo de redação ((sorrindo)) foi por causa do professor’ principalmente porque no começo do terceiro ano que foi quando você começou a dar redação de novo’ a base que eu já tinha de redação era a que você já tinha dado no primeiro ano’ então só reafirmou’ então tudo que eu fiz na redação foi por causa que a senhora ensinou’

A modalização lógica “principalmente” dá a validação de verdade ao que W atribui como tendo sido essencialmente realizado por mim no seu percurso escolar, e isso se revalida em sua fala com a próxima modalização lógica que traz para a sua fala “só” em “então só reafirmou”.

Também se mostra importante o entrecruzamento dos dados da entrevista com as respostas dos alunos ao questionário aplicado, uma vez que este, por não ter tido o caráter da interação face a face, mas, principalmente, por não ter solicitado a identificação dos alunos (os alunos não assinaram os questionários, que nem traziam espaço para identificação), pode ter vindo minimizar essas “obrigações sociais”.

O Quadro 5 descreve o contexto de produção do Questionário.

Quadro 5 – Contexto de Produção dos Questionários

Questionário			
Mundo físico		Mundo sociossubjetivo	
Qual foi seu lugar de produção?	Escola	Qual foi seu lugar social?	Ambiente institucional, sala de aula da escola onde o processo se desenvolveu.
Qual(is) foi(ram) seu(s) emissor(es)?	Alunos adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio	Qual foi a posição social do(s) emissor(es)?	Alunos do EM que participaram do processo de Escrita em Espiral
Qual foi seu receptor?	Professora-pesquisadora	Qual a posição social do receptor?	Professora do EM e também pesquisadora que propiciou o processo de escrita aos alunos ao longo do período letivo.
Qual foi seu momento de produção?	Entre as duas etapas ministradas (entre o curso regular e entre o curso de extensão), no meio do ano letivo. Temporalmente, levou cerca de 40 minutos.	Qual o objetivo da interação?	Responder ou relatar sobre o que faziam com os textos anteriores (corrigidas) que recebiam, a postura que tinham na abertura dos temas no Moodle e sobre o motivo de estarem fazendo o segundo curso (curso eletivo).

Fonte: a autora

O questionário foi aplicado imediatamente antes que iniciássemos a segunda etapa, ou seja, o “segundo curso”, o registrado como curso de extensão, o que significa que foi realizado no início do segundo semestre letivo, após os alunos terem passado pela produção de oito textos (a partir de oito temas propostos no primeiro semestre). Foi aplicado, portanto, apenas aos alunos que escolheram continuar fazendo o curso.

O tempo para os alunos responderem ao questionário não foi cronometrado. À medida que terminavam, depositavam seus textos sobre a mesa da professora. Em média, o tempo gasto para que respondessem foi de quarenta minutos, considerando que alguns alunos chegaram ligeiramente após a atividade ter começado e iniciaram-na, portanto, minutos após alguns outros.

As respostas ao questionário foram solicitadas com a finalidade de buscar representações dos alunos frente à prática linguageira, aos próprios erros e ao processo de Escrita em Espiral com suas implicações (uso de plataforma virtual, instâncias de *feedback*

individual e coletivas) e com a finalidade, também, de poder contrastá-las com as representações que viessem à tona no momento da entrevista.

Como supracitado, não inseri no questionário espaço para que o aluno se identificasse. Com isso, meu objetivo era o de que o falar para cumprir uma “função social de gentileza” com o destinatário (que seria eu) pudesse, talvez, reduzir-se um pouco. Apesar disso, alguns alunos escreveram seus nomes nos questionários em espaços aleatórios, registrando sua identificação (de 26 alunos que responderam ao questionário, 10 identificaram-se nele).

O Quadro 6 descreve o contexto de produção do Fórum de Discussão, o qual passo a caracterizar.

Quadro 6 – Contexto de Produção do Fórum de Discussão

Fórum de Discussão			
Mundo físico		Mundo sociossubjetivo	
Qual foi seu lugar de produção?	AVA	Qual foi seu lugar social?	Ambiente Virtual de Aprendizagem, <i>Moodle</i> , acessível apenas aos participantes do curso.
Qual(is) foi(ram) seu(s) emissor(es)?	Alunos adolescentes, Mediadora e Professora	Qual foi a posição social do(s) emissor(es)?	Alunos do EM que participaram do processo de Escrita em Espiral, professora do EM e mediadora convidada.
Qual foi seu receptor?	Alunos adolescentes, Mediadora e Professora	Qual a posição social do receptor?	Alunos do EM que participaram do processo de Escrita em Espiral, professora do EM e mediadora convidada.
Qual foi seu momento de produção?	Quinze dias para cada tema.	Qual o objetivo da interação?	Debater o tema, discutir as ideias dos colegas e as próprias, apresentar seus esquemas de texto.

Fonte: a autora

No curso 1, havia um fórum de discussão para cada turma. No curso 2, a turma era única, portanto havia um único fórum de discussão. Cada fórum ficava aberto durante 15 dias, tempo que os alunos tinham para apresentar seus esquemas de texto, seus argumentos, para ler os argumentos dos colegas, contra-argumentar, ler as contra-argumentações e/ou motivações e inquietações postadas por mim e/ou pela mediadora e fazer nova postagem. A liberdade de dialogarem uns com os outros era dada, bem como a de responderem às postagens que desejassem, embora pelo menos uma postagem (com sua própria esquematização de argumentos) fosse solicitada como obrigatória por mim. Era habitual que a motivação inicial como “pessoal, o que acham de...?” fosse feita por mim, professora, ou pela mediadora.

Minha impressão primeira é a de que, ao alimentarem o AVA, os alunos se sentem menos tímidos em expor sua opinião do que quando o fazem em sala de aula, podendo (re)fazer seu pensamento sobre cada assunto. Isso será analisado quando esse instrumento for mais profundamente observado por mim.

Outro instrumento de coleta de dados desta pesquisa é composto pelas Dissertações Escolares. O contexto de produção delas é que passamos a descrever no Quadro 7 a seguir.

Quadro 7 – Contexto de Produção das Dissertações Escolares

Dissertações Escolares			
Mundo físico		Mundo sociossubjetivo	
Qual foi seu lugar de produção?	Casa, escola, outros.	Qual foi seu lugar social?	Espaço privado
Qual(is) foi(ram) seu(s) emissor(es)?	Alunos adolescentes do terceiro ano do Ensino Médio	Qual foi a posição social do(s) emissor(es)?	Alunos do EM que participaram do processo de escrita.
Qual foi seu receptor?	Professora e adolescentes em certa medida.	Qual a posição social do receptor?	Professora daqueles alunos e, em certa medida, os próprios alunos.
Qual foi seu momento de produção (duração)?	Tempo individual.	Qual o objetivo da interação?	Estruturar um texto pertencente ao gênero dissertação escolar, expondo os argumentos do interlocutor a fim de sustentar uma tese para um interlocutor fictício.

Fonte: a autora

As dissertações escolares eram produzidas em ambiente escolhido pelos alunos. Não era destinado tempo de aula para que fossem escritas. Portanto, em sua maioria, alunos diziam fazê-las em casa, ou em momentos vagos na própria escola (visto que os alunos eram todos alunos de curso integral e passavam maior parte de seu tempo na instituição escolar). Devido a isso, o tempo que levavam para produzir seus textos também variava e não pôde ser mensurado nesta pesquisa.

As produções eram realizadas para serem apresentadas, de maneira direta, a mim, professora, a fim de que fossem avaliadas discursivamente. Todavia os alunos tinham a ciência de que excertos de seus textos eram compartilhados com os demais alunos nos momentos de *feedback* coletivo e, além disso, outras vezes, alguns textos eram lidos

integralmente em sala de aula para os demais colegas. Assim, em certa medida, compartilhava-se a produção não somente com a professora.

A interlocução textual interna estabelecia-se não diretamente com a professora, embora o aluno soubesse que era eu quem leria e avaliaria aquele texto, mas com um interlocutor fictício, interlocução esta natural ao gênero dissertação escolar, para quem deveria sustentar dado ponto de vista e argumentar contrária ou favoravelmente a um recorte temático.

Essas foram as caracterizações do contexto de produção dos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa. Passo, deste ponto em diante, à análise de cada instrumento (de forma isolada e/ou combinada) a fim de responder mais especificamente a cada pergunta que orienta esta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – Representações dos alunos frente à prática linguageira

Com vistas a responder à primeira pergunta de pesquisa que norteia esta tese, qual seja “que representações são construídas nos textos dos aprendizes sobre a Escrita em Espiral?”, recorri essencialmente à entrevista que realizei com os alunos e ao questionário que apliquei a eles, analisando seus posicionamentos, dizeres e observando ali as representações que minha leitura permitiu-me fazer.

Sendo assim, a partir da análise da entrevista realizada e a partir da observação das respostas dadas especialmente à última pergunta do questionário aplicado (pergunta que versava sobre qual o motivo que levava os alunos a fazerem aquele curso de produção de texto), alguns assuntos centrais sobre os quais desenvolvo esta tese puderam ser observados e são esses assuntos que proponho trazer para um lugar de destaque.

Para melhor compreensão do leitor, explico que trouxe o assunto que percebi ser recorrente nos dizeres dos alunos, o(s) excerto(s) que o(s) elicitara(m) e discorrerei sobre eles. Algumas vezes, a identificação dos alunos aparecerá conforme a inicial de seus nomes. Outras vezes, os alunos serão identificados numericamente; isso porque alguns questionários não traziam identificação de quem a ele respondia⁴¹.

Apresento inicialmente o conteúdo temático formado pelo conjunto de passagens dos alunos as quais guardam relações com o tema que ressaltai em cada item. Em seguida, apresento minha análise a partir deles.

2.1 A UTILIZAÇÃO DE ESPAÇOS DO AVA COMO ESPAÇO PARA AUTONOMIA

- “eu ia falar que desenvolve muito a autonomia do aluno de fazer o tipo de trabalho no moodle’ na ação dele entrar no moodle’ ver o tema’ ler o tema’ se ele quiser ele lê’ se ele não quiser ele não lê’ se ele quiser ele quiser faz uma redação qualquer como o que aconteceu’ e:: ele trabalhar em cima disso (+) aumenta um pouco a autonomia do aluno em tomar a iniciativa de fazer” (Aluno JM, Entrevista)
- “[...] algumas vezes eu ficava meio confusa porque eu não tinha uma ideia totalmente formada’ aí eu me perdia na ideia dos outros’ eu acabava entrando

⁴¹ Como já expliquei em outros momentos, não havia espaço no questionário para que os alunos se identificassem. Apesar disso, alguns alunos quiseram se identificar neles, colocando seus nomes em espaços aleatórios. Portanto, caso o excerto selecionado tenha sido de algum questionário identificado pelo nome do aluno, identifiquei o excerto, aqui, também pela inicial do nome deste aluno (similarmente a como fiz na identificação dos excertos da entrevista). Caso não seja de questionário identificado por nome, identifiquei aqui por números.

numa outra que tipo pode não ser aquela que seria a mais fácil pra mim de argumentar’ mas que era aquilo que se eu via que era um caminho mais simples’ **eu entrava naquela’** porque eu não tinha uma opinião formada sobre aquilo’ **então era mais fácil pra mim olhar’ me embasar muitas vezes na opinião do outro’** eu acho que foi super legal’ tipo’ foi MUITO bom’ ajudou bastante”(Aluno S, Entrevista)

A utilização de espaços do AVA foi percebida como um espaço propiciador de desenvolvimento da autonomia dos alunos. Atribuo a fala de JM ao fato de que os temas e textos de apoio eram disponibilizados aos alunos apenas no espaço virtual, bem como apenas nele é que as discussões se desenrolavam (virtualmente, no fórum). É a isso que JM atribui a capacidade de ação dos alunos na modalidade pragmática repetida em caráter enfático por ele “se ele **quiser**”, “se ele não **quiser**”, “se ele **quiser** ele **quiser**” o que ele também enfatiza com a expressão “tomar a iniciativa de fazer” ligando a isso o caráter de ser autônomo que cabe ao aluno naquele espaço. Isso também guarda relações com a definição de autonomia de Dolz e Schneuwly (2004) – apresentada no capítulo teórico desta tese – que traz relações entre o caráter autônomo e a capacidade de trabalhar de forma cooperativa, visto ser nesse trabalho que o aprendiz descobre as determinações sociais das situações languageiras. Também é importante perceber na fala de JM a preocupação com a postura moral, o posicionamento ético, em sala de aula. Esse uso pejorativo do lexema **qualquer** evoca um momento em sala de aula em que estabeleci com os alunos um breve debate sobre “como acabar com a corrupção no Brasil”, após ter percebido que o texto de um aluno havia sido copiado integralmente de um texto disponível na Internet (como menciona JM neste trecho com seus dizeres “como o que aconteceu”).

A autonomia em “tomar a iniciativa de fazer” presente na fala de JM encontra ressonância, em certa medida, na fala de S quando ele menciona que tomava a iniciativa de argumentar, em seu texto, de acordo com a opinião do colega. Quando S menciona que “acabava entrando numa outra”, sugeriu-me um uso ainda imaturo dessa autonomia, no sentido de S argumentar de acordo com o que fosse mais conveniente para a circunstância e não necessariamente de acordo com suas convicções. Todavia S afirma no início de sua fala que isso acontecia apenas quando ele não tinha uma “ideia totalmente formada”; assim, não é possível afirmar com certeza se era de acordo com a conveniência do “mais fácil” e contrariamente às suas convicções que S pautava sua argumentação em alguns casos. De todo modo, essa fala de S mostra a interlocução acontecendo via AVA e mostra, ainda, uma consequência natural da argumentação em prática que é a de fazer com que as pessoas que não têm opinião formada formem sua opinião a partir de outras opiniões apresentadas.

Chama ainda a atenção que, no fim dessa fala, destacam-se escolhas lexicais nas modalizações apreciativas como “**super legal**”, “**MUITO bom**”, “**bastante**”, como se fossem necessárias para justificar a afirmação inicial marcada pelo adversativo **mas** em “**mas** algumas vezes eu ficava meio confusa”. Este excerto explicita também um aspecto negativo da obrigatoriedade de o aluno fazer com que aquele tema virasse um texto empírico, visto que o aluno percebia que, algumas vezes, era melhor ele escolher como argumentação aquilo em que tinha maior probabilidade de sucesso – daí a marcação na modalização lógica “**seria**” em “pode não ser aquela que seria a mais fácil pra mim de argumentar” – optando pelo “caminho **mais simples**”, possivelmente para conseguir cumprir com sucesso o “dever” de realizar o texto empírico. Isso encontra consonância no excerto “**porque eu não tinha** uma opinião formada”, que remete a opiniões diversas (com aspectos de “opiniões formadas”) que circulam na sociedade, em múltiplas vozes, sobre os também mais diversos temas. Também se relaciona com o que esse aluno deve entender por conveniência na argumentação (parece ser preferível, a ele, argumentar pelo aspecto “mais propiciador de ‘sucesso’” do que pelo aspecto que ele acredita como verdadeiro, colocando-se, portanto, um dilema talvez até ético).

2.2 RELAÇÃO COM OS ERROS E ACERTOS

- “primeiro você sempre trazia já corrigindo os erros’ aí no outro você já veio trazendo pra gente ver os erros e eu acho que essa primeira parte da gente ver o que tava errado e depois da gente mostrar’ aquilo deu certo porque na primeira parte a gente aprendeu e depois a gente achou’ sabe’ eu não sei se foi de propósito ((olhando de lado)) ((risos da turma))” (aluno D, Entrevista)
- “Por que eu estou fazendo este curso? Com esse curso vi uma grande oportunidade de escrever redações e ter uma correção criteriosa a nível de ENEM. Eu faço outro curso de redação, mas é a partir desse curso de argumentação no moodle que eu estou aprendendo realmente a escrever, a melhorar meus argumentos e a perceber meus próprios erros no decorrer da escrita da redação.” (Aluno 1, Questionário)

Os excertos do *feedback* coletivo eram apresentados aos alunos de maneira que propiciassem sua reflexão sobre eles. Os alunos deveriam ir percebendo os excertos falhos, bem como em que ponto aquele trecho selecionado estava falho, a fim de que eles mesmos se desenvolvessem testando hipóteses, deduzindo, autocorrigindo-se. É o que aponta o aluno D na passagem transcrita. O aluno se refere especificamente ao fato de que nos primeiros passos de *feedback* coletivo, eu fazia as correções dos excertos junto com os alunos, mostrando-lhes a língua em funcionamento sendo “travada” com alguns equívocos de escrita. Logo em seguida, comecei a levar para o *feedback* coletivo os excertos em que havia problemas de

linguagem para que eles mesmos encontrassem o problema que havia ali e apontassem formas de corrigi-lo. Na fala de D, a modalização lógica “eu acho” e seu posicionamento na modalização apreciativa “deu certo” trazem a representação do aluno de sensação de aprendizagem com o erro.

No questionário, a resposta do aluno 1 indica a percepção de ter conseguido capacitar-se discursivamente. Além disso, mostra que ele teve uma relação de percepção do próprio desenvolvimento de escrita (“**e a perceber** meus próprios erros”) durante o percurso de Escrita em Espiral (“**no decorrer** da escrita”) como indicam as escolhas lexicais destacadas por mim.

2.3 O FÓRUM DE DISCUSSÃO COMO ESPAÇO PARA *BRAINSTORMING*

- “[...] eu usava o Moodle mais como pra:’ como alguns temas que eu não tinha domínio’ eu usava pra mim vê se eu tava fugindo muito’ se eu tava de acordo ou não’ porque talvez eu tava sendo muito: tava muito indo prum lado: errado da história’ não tava vendo todos os pontos de vista’ entendeu’” (aluno W, Entrevista)
- “é porque assim eu colocava ali os tópicos das minhas ideias pra discussão e depois NA redação eu desenvolvia” (aluno M, Entrevista)
- “eu LIA o tema e lá naquela primeira impressão eu jogava lá no moodle aí meus argumentos eram tudo rebatido ((rindo))’ sabe’” (aluno T, Entrevista)

Os alunos W, M e T usavam o AVA como espaço para testarem seus argumentos.

W ia testando suas ideias, seus argumentos frente ao tema no espaço do AVA. Usava o *Moodle* como espaço para sua “chuva de ideias”, como lugar para expor suas primeiras impressões do tema, para refinar essas primeiras impressões: “eu usava pra mim vê se eu tava fugindo muito’, se eu tava de acordo ou não”.

M ainda vai além porque, ao colocar os tópicos para discussão, propiciava a interação entre os colegas e o surgimento de pares mais proficientes que o auxiliavam no desenvolvimento desses tópicos. Isso pode ser visto na sequência da entrevista, quando M diz que, nesse processo de interação entre os pares, ele “recolhia” ainda mais “coisas” para seu texto.

Essa relação do uso do fórum de discussões do Moodle como espaço para realização de algo próximo a um *brainstorming*, guarda relações, portanto, com o fato de, naquele espaço, professor e alunos mesclarem-se no papel de par mais proficiente para os comentários postados pelos alunos, seja refutando-os, seja dando respaldo a eles, seja enriquecendo-os. É sobre isso que passo a discorrer.

2.4 PROFESSORA E COLEGAS FUNCIONANDO COMO PAR MAIS PROFICIENTE

- “[...] eu acho que tanto sua [aluno referia-se aos meus comentários no Moodle sobre os argumentos que eles postavam] como de um colega’ te faz refletir [...]” (aluno E, Entrevista)
- “foram importantes sim as duas [aluno referia-se aos meus comentários e aos comentários dos colegas no Moodle sobre os argumentos que eles postavam] porque as sempre contribuíram’ me completa:va’ ou me tirava totalmente de ideia’ tanto a sua quanto a do colega” (aluno S, Entrevista)
- “[...] eu não precisei me:: sofrer tanto para fazer uma redação sozinha’ se eu não tivesse uma opinião formada’ eu podia olhar a dos meus amigos e ver se entrava/ se me norteava por alguma coisa” (aluno S, Entrevista)
- “aconteceu de eu recolher ainda mais coisas para meu texto” (aluno M, Entrevista)
- “[...] eu sempre tentava escrever a redação com os argumentos da minha cabeça’ usando principalmente os textos de apoio como base’ porque:: eu penso eu penso assim’ se eu olhar o que tá escrito lá eu serei muito influenciado’ então eu prefiro fazer mais da minha cabeça até porque eu penso assim’ né’ no Enem’ eu não vou ter ninguém pra me ajudar’ então eu fazia mais ou menos por aí assim” (aluno D, Entrevista)
- “e também isso [o ato da postagem no fórum de discussões no Moodle pelos colegas] é bom e ruim’ né’ porque ao mesmo tempo que você tem várias ideias’ você também é influenciado pelas outras ideias’ você não consegue fazer uma argumentação própria” (aluno L, Entrevista)
- “[...] é porque assim’ era uma coisa assim ((sorrindo)) aí o meu argumento era rebatido lá aí eu refletia’ falava’ ah’ melhor não’ ou então’ nossa legal’ vou fazer” (aluno T, Entrevista)
- “[...] eu só entrava [no fórum de discussão do Moodle] quando eu não sabia::a (+) qual era o caminho a seguir’ né” (aluno I, entrevista)
- “[...] no Moodle [...] como era só o esquema que eu escrevia lá às vezes’ igual’ alguma ideia que *tava* na minha cabeça quando eu fui passar eu deixei de usar ela porque:: eu pensei em outra coisa melhor talvez **que eu via de outra pessoa** ou senão algum outro argumento que alguém usou eu via que aquela ideia que já não tinha muito apego a ela porque’ eu não tinha muito domínio’ eu deixava ela de lado” (Aluno W, Entrevista, grifo meu)
- “eu gostava também porque não era só erro’ também quando você gostava de alguma coisa’ você trazia’ então’ tipo assim’ é mesmo’ aquilo ali é legal’ nossa aquilo ali ficou legal’ vou usar aquilo’ por exemplo’ você fez a metáfora da C’ você leu o texto dela’ foi o primeiro texto’ no começo do ano’ da primeira aula’ lá das balanças’ daí eu coloquei no meu você falou’ nossa ficou legal” mas não era uma metáfora puramente minha’ né’ (Aluno T, Entrevista)

Os alunos E e S comentam a pergunta feita por mim relativamente a se eles se sentiam mais “fortalecidos” com as opiniões que postavam no Moodle quando era eu quem eu respondia aos comentários postados por eles, ou se eles se sentiam mais respaldados quando os colegas respondiam entre si (respondiam uns aos outros) aos comentários postados por

eles. Na resposta de E, o par coesivo “tanto...como” estabelece a comparação de igualdade, que equipara a importância do professor e do aluno no AVA quando no papel de par mais desenvolvido: ambos têm importância em suas contribuições para os argumentos dos colegas e levam o aluno que postou o comentário no AVA a uma reflexão sobre seu posicionamento.

Na resposta de S, ele menciona que as duas intervenções (dos colegas e minha) cumpriam com a função de ou complementar sua argumentação – tome-se a passagem “as duas porque sempre contribuíram’ me completa:va” – ou mudar a sua orientação argumentativa – tome-se a passagem “ou me tirava totalmente de ideia” – passagem cuja modalização “totalmente” acentua o caráter certo (modalização indicando um fato certo) da ação de mudança de orientação argumentativa pela qual E passaria. De toda forma, mostram que professor e colegas cumpriam, no Ambiente Virtual, papel de par mais desenvolvido.

Nas passagens de E e de S, podemos perceber que a interação no AVA proporciona essa relação colaborativa no processo de elaboração de escrita. Assim, cada aluno pode fazer dos seus colegas e do seu professor seus interlocutores no Moodle, assumindo, o aluno, portanto, o papel de locutor. Outro trecho interessante da entrevista que mostra a interlocução no processo da Escrita em Espiral está na fala de S: “eu não precisei me:: sofrer tanto para fazer uma redação sozinha”. Neste seu segundo excerto, S traz a representação da escrita como algo solitário e sofrido e que pôde ser superado na interação via discussão no Moodle. “não precisei [...] sofrer tanto para fazer uma redação sozinha”; “eu podia olhar a dos meus amigos” marcando no **podia** essa modalização lógica que mostra a possibilidade daquela prática textual interativa que ali acontecia via fórum de discussão e que acontecia de uma maneira que rompia com sua ideia de que escrever deveria ser solitário e sofrido – note-se o intensificador *tanto* e a escolha lexical no verbo *sofrer*.

Além disso, esses trechos também trazem à tona a importância dada à possibilidade do pareamento dos alunos, à possibilidade de que se desenvolvessem com auxílio mútuo, corroborando a tese de Vygotsky com a ZDR e ZDP, visto que, ao não “sofrer tanto para fazer uma redação sozinha”, o aluno valia-se da ajuda dos colegas e trabalhava, na zona de desenvolvimento proximal, o que era capaz de desenvolver-se junto a eles, de forma coletiva, nas discussões do AVA. Assim, suas ideias iam tendo mais possibilidade de se abrirem e seus conhecimentos mais possibilidade de se ampliarem, visto que, no AVA, os alunos trabalhavam de forma colaborativa com pares que, em determinados momentos e assuntos, eram mais proficientes que eles.

O aluno M, ao falar de quando utilizava o espaço do AVA para expor seus argumentos e abri-los à discussão entre os colegas, conta que “recolhia” ainda mais “coisas”, ainda mais

argumentos, ideias para seu texto. Isso mostra que observava a discussão dos colegas, valia-se dela para enriquecer seus argumentos e posicionamento frente a um assunto-tema.

O aluno D demonstra sua resistência ao trabalho em prática interativa, resistência em fazer dos colegas e professora pares mais proficientes e em revezar com eles esse papel – note-se sua modalização lógica “**penso** assim” em que se responsabiliza com referência ao dever-fazer, no caso ao dever fazer sozinho seu trabalho textual. Reforça, anteriormente, com a modalização lógica “**principalmente**”, o valor de verdade que atribui à necessidade de se basear nos textos de apoio (e não em “opiniões de colegas”) para escrever seu texto e relaciona isso à verdade de que estará igualmente solitário no momento que, para ele, é importante (visto que apareceu em sua fala): o Enem.

A representação de que não ler as opiniões dos colegas faria com que o aluno tivesse uma ideia “original”, “pura”, “sem mescla com dizeres de outros” também ecoa na fala de L, em momento inicial da entrevista, quando mencionou, conforme excerto acima repetido, que “e também isso é bom e ruim’ né’ porque ao mesmo tempo que você tem várias ideias’ você também é influenciado pelas outras ideias’ você não consegue fazer uma argumentação própria”, entendendo que, ao não ler o posicionamento dos colegas no fórum de discussões, suas ideias seriam de sua verdadeira e pura autoria, sem influências, ignorando o fato de que todo dizer é o tempo todo recontado e ressignificado. Atribuo essa visão que o aluno percebe como “negativa” como sendo fruto de práticas de redação escolares habituais (como mencionadas por Geraldí, 1986), que tiram a interlocução do processo de escrita. Ou seja, os textos os alunos, historicamente, são carregados da representação de que a interlocução, a troca de ideias e, enfim, o “encharcamento” das ideias uns dos outros seja algo que “macule” as suas ideias “puras”, algo que não lhe permita fazer uma “argumentação própria” – note-se, por exemplo, a modalização pragmática “você **não consegue fazer**” seguida pelo adjetivo “própria” – “uma argumentação **própria**” –, como se, caso ele não se “maculasse” pelas ideias dos colegas, a argumentação dela seria do caráter do ineditismo, sem marcas de outras vozes, o que não é possível já que a linguagem é dialógica.

Por outro lado, essa compreensão da língua como interação, da interação como algo que pode ser positivo já se apresenta no aluno T. Primeiramente, apresenta-se na modalização lógica “**vou fazer**” – *o meu argumento era rebatido lá aí eu refletia’ falava’ ah’ melhor não’ ou então’ nossa legal’ vou fazer* – por meio da qual T se percebe na possibilidade de seguir por um novo caminho na escrita sobre determinado assunto após reflexão conjunta permitida pelo AVA. É a partir da discussão no fórum do Moodle que ele percebia que poderia direcionar seu texto de outras maneiras além, unicamente, talvez, da maneira inicial como

havia planejado, utilizando o AVA como um ambiente de teste (“ah’ melhor não”) ou ampliação para seus argumentos (“legal’ vou usar”) a partir do que ele e seus colegas conversavam entre si, marcando o ambiente virtual como espaço propiciador da reflexão (“aí eu refletia”). Em segundo lugar, a percepção de que a interação é algo positivo presente na fala de T quando ele aponta como bom o fato de a professora ter apresentado a eles a linguagem dos colegas sendo bem utilizada nos textos (para que eles os imitassem, de forma recontextualizada, em outros momentos). Sobre isso, a fala de T mostra estar ressignificando a representação (representação também trazida por S e por D) de que haveria um ineditismo naquele que escreve, como se o autor de um texto fosse a origem (primária) do dizer e, como se antes do dizer deste, não houvesse dizeres também outros que se relacionam. Na passagem de T “[...] *por exemplo’ você [...] você leu o texto dela’ foi o primeiro texto’ no começo do ano’ da primeira aula’ lá das balanças’ daí eu coloquei no meu você falou’ nossa ficou legal’ mas não era uma metáfora puramente minha’ né*”, T menciona o momento em que se aproveitou de uma imagem metafórica usada como recurso argumentativo por outro colega, o colega C, e utilizou-a também em seu texto, porém, justifica-se dizendo que “mas não era uma metáfora puramente minha’ né”, como se a origem da metáfora utilizada anteriormente pelo aluno C fosse realmente de propriedade e de origem de C. Isto é, ao afirmar esse “mas não era [...] puramente minha”, T não demonstra ter consciência de que a metáfora do colega C também não é puramente do colega C, porém já tem a consciência de que o imitar pode acontecer de forma ressignificada, reelaborada, como é natural da linguagem, uma vez que nada do que produzimos na linguagem é novo no sentido de nunca ter sido dito. Portanto, diferentemente dos alunos S e D, o aluno T utiliza essa repetição (ressignifica o recurso linguístico de C em seu texto), não achando que o texto do outro pudesse vir a prejudicar sua prática textual que deveria ser solitária. Para T, a repetição e a interação entre os colegas foi tida como construtiva.

Também relativamente à reflexão, quando o aluno I marca sua fala na modalização lógica “só” afirmando que “só” acessava o Moodle no momento em que se sentia sem saber o “caminho” a seguir, ele reforça o caráter de certeza de que, naquele espaço, era possível “encontrar” este “caminho a seguir”, orientando-se uns com os outros. Isso se dava por meio de reflexão conjunta.

O aluno W mostra ainda outro papel do espaço de discussão, que era o de permitir a “imitação” entre os colegas, uma vez que os argumentos, as reflexões, os caminhos discutidos por outros podiam servir como sustentação para a reflexão e posterior texto de vários. É o que

se vê quando ele menciona ter deixado de usar ideias que inicialmente seriam as dele porque “pensou” em outra coisa melhor que viu “de outra pessoa”.

2.5 ESCRITA COMO PRÁTICA REFLEXIVA

- “eu tinha as minhas redações anteriores e os erros que eu tinha já cometido antes e aí toda vez que eu passava o rascunho para a próxima redação’ que eu ia fazer’ eu já ia corrigindo esses erros que eu ia fazendo anteriormente” (aluno IG, Entrevista)
- “escrita de revisar a coisa [...] voltando / escrevendo de novo [...] então toda vez que vou escrever a partir de agora/ a partir de / desde que eu comecei a focar literalmente na escrita eu volto para ver que que eu to escrevendo’ eu reafirmo’ eu repenso no que eu to escrevendo’ eu não só escrevo” (aluno S, Entrevista)
- “as discussões também que a gente tinha dos temas eu acho que enriqueceu muito tanto o nosso vocabulário’ quanto a nossa escrita’ quanto a nossa vivência’ porque:: não é só aqui que a gente discutia’ tem alguns lugares que você chega que você conversa muito com as pessoas que esses temas’ é:: polêmicos’ surgem na conversa e você tem como se posicionar’ eu antigamente não tinha esse posicionamento’ eu chegava’ tinha essa polêmica’ eu ficava quieta’ não falava nada’ hoje em dia eu já argumento’ eu já mostro a minha opinião e normalmente é mais forte/” (aluno L, Entrevista)
- “A redação é de suma importância para o ENEM, mas nem só por isso. Desenvolver a capacidade escrita é importante em qualquer aspecto da vida, pois a linguagem está presente sempre. Não é como aquela determinada matéria de matemática que nunca mais vai se usar. Quanto mais desenvolvermos a capacidade de escrita, será melhor para nós mesmos, sendo as outras justificativas a consequência disso.” (Aluno 2, Questionário)
- “Porque vi nele uma oportunidade de melhorar minha escrita e também a nota da redação no enem, assim como meio de organizar meus pensamentos que na minha opinião são bem confusos e perturbados as vezes.” (Aluno S, Questionário)
- “Para relembrar e aprender os métodos necessários para fazer uma redação e também pois só através de prática ou seja fazendo redações e elas sendo corrigidas que você percebe suas dificuldade, facilidade e avanços em relação a escrita além de ganhar conhecimento dos temas **tanto** para a vida **quanto** para ter base para fazer a redação do Enem”. (Aluno W, Questionário)
- “Valorizo muito quem escreve bem, quem sabe argumentar e domina diversos assuntos. Gostaria de ser assim, por isso quis participar. Sei que tenho um exame no final do ano em que terei que fazer uma redação, mas esse não é o meu principal objetivo. Afinal a minha escrita eu levarei para o resto da vida.” (Aluno E, Questionário)
- “Faço o curso almejando o melhor desempenho possível no enem. Objetivos secundários são: aumento da intelectualidade e capacidade de argumentação e reflexão, além de rupturas com certas ignorâncias adquiridas, ao longo de minha vida, por parte das mídias, da religião e da cultura que me compõem. (Aluno 3, Questionário)

O aluno IG fala sobre sua prática em guardar as redações anteriores e menciona que as utilizava, de forma reflexiva, como ferramentas, quando ia escrever novos textos, para não incorrer novamente nos erros cometidos. Assim, há, com relação aos *erros* e aos *próprios erros*, a de *diminuição dos erros* com o passar do tempo, o que pode ser explicitado nos trechos “eu tinha as minhas redações anteriores e os erros que eu tinha já cometido antes e aí toda vez que eu passava o rascunho para a próxima redação’ que eu ia fazer eu já ia corrigindo esses erros que eu ia fazendo anteriormente”. Nesta fala, o valor de verdade na escolha lexical pelo **já** em “eu tinha já cometido”, “eu **já** ia” e também expressões como “toda vez” mostram sua prática de comparar os textos anteriormente produzidos com os textos que iriam ser produzidos. Fazer do processo da Escrita em Espiral um processo eminentemente reflexivo, em que o aluno observa os textos anteriores antes/no momento de produzir cada novo texto, deveria ser prática habitual.

O aluno S fala sobre a escrita de revisar, de voltar, de escrever de novo. Como não trabalhei diretamente com a reescrita dos textos produzidos, faço uma ressalva para o fato de que este dizer “escrever de novo” significa, no caso da Escrita em Espiral, escrever sobre um novo “tema”, mas era dito dessa forma pelos alunos porque para eles este “de novo” significava “escrever novamente”, isto é, “ter mais uma chance de colocar em prática o que aprenderam anteriormente. A marca de reflexão na escrita em S é linguisticamente marcada pelo “**só**”, validando que houve uma mudança de postura em S – mudança de postura também evidenciada na escolha lexical da locução **desde que**: “desde que eu comecei a focar literalmente na escrita [...] eu não **só** escrevo” marcando uma reflexão que passou a ser presente no ato da escrita, sobrepondo-se ao automatismo (de **só** escrever) que ele sugere haver realizado anteriormente a esse processo.

O aluno L faz a escolha lexical pelo conectivo **tanto quanto** estabelecendo a comparação de igualdade entre sua aprendizagem de “vocabulário”, de “escrita” e de “vivência”, atrelando-os a esse processo de escrita reflexiva. Mostra, também, uma mudança que ocorreu nesse processo de escrita vivenciado no processo da Escrita em Espiral que se marca, linguisticamente, na escolha do advérbio “**antigamente**” em “**antigamente** eu não tinha esse posicionamento” que localiza no tempo essa mudança e estabelece um marco de *antes* e *depois* do processo de escrita vivenciado na Escrita em Espiral. Também reforça essa sua mudança de postura na escolha do “**já**”, marcando que, após o processo vivenciado, ele se sente apto ao posicionamento em diversas circunstâncias na sua vida: “eu **já** argumento”, “eu **já** mostro”, visto que o aluno atribui ao processo da escrita o fato de se sentir fortalecido frente aos posicionamentos de vida e de se sentir até mais forte, em argumentos (e, portanto,

linguisticamente), do que as pessoas que o cercam. Isso guarda profundas relações com o que entendo por aprendizagem significativa e relações com o aprender a língua como prática de linguagem para a vida, propiciando relações com o que trazem os PCN de que “o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” (Brasil, 2000, p. 16). Essa fala de L coincide com sua atitude em um momento já final do curso 1 (tema 7, que versava sobre *doação de órgãos*) quando, enquanto o tema “girava aberto” no Moodle para discussões e chegava o momento da produção do texto final, o aluno fez uma postagem em sua rede social declarando-se doador de órgãos (Apêndice A). Ou seja, o processo de escrita impactou “vocabulário”, “escrita”, como menciona o aluno, mas também impactou “vivência”, posicionamento de vida, o que o aluno marca em sua fala com “você **tem como** se posicionar”, atribuindo para si a responsabilidade de colocar-se frente a opções (no exemplo mencionado, “doar ou não doar?”).

Em alguns questionários, como pode ser observado nos excertos anteriormente apresentados, também encontrei ressonância desse impacto da escrita na vivência permeando a fala de alunos.

O aluno 2, no excerto apresentado do seu questionário, traz o caráter de verdade ao que afirma com modalizações lógicas “**nem só**” (“para o Enem, mas **nem só** por isso”), “**sempre**” (“pois a linguagem está presente **sempre**), “**nunca mais**” (“que **nunca mais** vai se usar”) buscando respaldar o que ele diz naquilo que para ele foi concretamente observável, ou seja, na tradição cultural de que escrever bem é um importante valor social. Esses excertos trazem à tona também o fato de que esse aluno não fazia aquelas aulas unicamente com o propósito final de obter boa média no exame do Enem (a que visava também) demonstrando uma reflexão sobre a importância da linguagem para a vida, marcada também na escolha lexical indicando a proporção “quanto mais... melhor” em “Quanto mais desenvolvermos a capacidade de escrita, será melhor para nós mesmos”.

O aluno S coloca três finalidades que o movem à realização do curso em nível de igualdade. Esta igualdade é marcada linguisticamente pelas escolhas lexicais em “**e também**” e “**assim como**”: “vi nele uma oportunidade de melhorar minha escrita **e também** a nota da redação no enem, **assim como** meio de organizar meus pensamentos [...]”. Então melhorar a escrita, melhorar a nota no Enem e organizar pensamentos são três finalidades igualmente importantes que S busca no curso. O fato de S não fixar-se unicamente na nota do Enem é algo que percebo como importante no sentido de que fazer o aluno perceber que a finalidade da escola não se encerra nela mesma: a oportunidade de organizar “seus pensamentos” em um

espaço de discussões pode ser bem aproveitada por ele, com o compartilhamento de saberes, com a organização de suas ideias.

Similarmente, o aluno W, além de falar da percepção relativamente às suas próprias dificuldades e avanços no percurso – “só através da prática [...] que você percebe suas dificuldades” – usa o conectivo comparativo “tanto...quanto”, estabelecendo a importância de igualdade entre aprimorar-se para o exame do Enem (a cujo bom desempenho ele também visava) e aprimorar-se linguisticamente para a vida, percebendo o rompimento desse aprendizado com muros da sala de aula.

É este rompimento que também ecoa em E, que marca uma diferença com relação ao aluno W, ao colocar em posição de destaque a escrita “para o resto da vida” sobrepondo-se ao exame do Enem. O aluno E não utiliza mecanismos linguísticos que coloquem em igualdade esse seu duplo objetivo, como fizera o aluno W. Diferentemente, ao mencionar o exame ao qual ele também visa, expressa-se com clareza em “mas esse não é o meu principal objetivo”, priorizando a aprendizagem como vivência, como importante “para vida”. A escolha lexical “gostaria” em “**gostaria** de ser assim” (o termo “assim” é elemento coesivo anafórico e retoma “quem escreve bem, quem sabe argumentar e domina diversos assuntos”) traz à tona sua representação localizando o ato de escrever bem como um importante valor social.

O aluno 3 traz como objetivo o bom desempenho no Enem. Elenca como secundários objetivos outros que percebo como muito interessantes por refletirem uma maturidade expressiva. Isso mostra que, por mais que chame esses objetivos de secundários, o aluno 3 tem alguma percepção de que somos todos sujeitos compostos por discursos diversos. Isso guarda relação direta com o que Moscovici – conforme mencionado na parte desta tese destinada aos Pressupostos Teóricos – afirma sobre a função prescritiva das representações sociais. Este aluno percebe a necessidade de ir além desses discursos que o compõem: ele deseja estabelecer “rupturas com certas ignorâncias adquiridas” e vê, naquele momento, uma possibilidade para ampliar sua visão de mundo, além de capacitar-se linguisticamente e discursivamente (“aumento da intelectualidade e capacidade de argumentação”).

2.6 A ESCRITA VISANDO A UM EXAME VESTIBULAR

- “O curso de redação veio como um meio de me ajudar a treinar para o Enem. Afinal, tirar uma boa nota é fundamental e eu precisava melhorar meus pontos já que em 2014 minha nota de redação na prova havia sido baixa.” (Aluno 4, Questionário)
- “Eu estou fazendo este curso de redação para aprender e praticar a fazer redações pro enem.” (Aluno 11, Questionário)

- “Para treinar o máximo possível e trazer o 1000 para o Instituto, pois penso que tenho potencial para tanto.” (Aluno A, Questionário)
- “Para treinar minha escrita, meus argumentos e estruturação de uma redação. E é claro, treinar para escrever mais rápido no dia do Enem.” (Aluno C, Questionário)
- “Para ter a oportunidade de fazer redações frequentemente, visando o ENEM em outubro, pelo fato de não ter uma matéria específica na grade curricular destinada a redação.” (Aluno V, Questionário)
- “Estou fazendo este curso porque vejo que tenho dificuldade em redação e que esse curso me ajudará muito para que eu vá bem no ENEM. Também ajudará na minha futura carreira profissional”. (Aluno 5, Questionário)
- “A redação é muito importante na média do ENEM, então eu preciso tirar uma nota alta. Ingressei nesse curso para melhorar cada vez mais e consegui até a maior parte do curso. Atualmente acho que estou com um bloqueio enorme, não consigo mais, eu não sei o que está acontecendo. Estou passando por dificuldades. SOS!” (Aluno 6, Questionário)
- “Pois no ano de 2013 tirei 600 pontos, fiquei super feliz, porém ano passado caiu para 460, me senti como se não soubesse mais fazer boas redações; então decidi este ano pegar firme e alcançar no mínimo 700”. (Aluno 8, Questionário)
- “Sinto que preciso melhorar e que não estou pronto para o ENEM. Percebo grandes falhas no processo de produção textual e no próprio texto em si. Quero poder me sentir seguro para produzir uma redação. Tenho medo de não poder dar o meu melhor.” (Aluno M, Questionário)
- “Para poder tirar uma nota melhor que a do ano anterior. Porque a redação tem um grande peso na prova e pode ajudar muito”. (Aluno 7, Questionário)
- “Porque minha nota na redação do ano passado não foi boa e eu gostaria de melhorá-la”. (Aluno 9, Questionário)
- “Fazendo este curso, acredito que vou melhorar bastante meu desenvolvimento de redação. Isso vai me ajudar na hora de fazer os vestibulares da vida.” (Aluno 10, Questionário)

Os alunos 4, 11, A, C e V relacionam a prática da escrita a treino. Como treino, ela é relacionada à quantidade de vezes em que é feita, como marcado na fala do aluno V na modalização lógica em “fazer redações **frequentemente**”, relação também marcada na fala de A em “Para treinar **o máximo possível**”. Outra relação marcada pelo treino é a da agilidade, marcada na fala de C: “E é claro, treinar para escrever mais rápido no dia do Enem”, trecho cuja modalização lógica “é claro” marca a relação de obviedade, de um fato que pôde ser concretamente observado, presente na relação entre a agilidade e o a produção de texto no Enem. A representação da repetição levando à perfeição e do treino levando a uma necessária agilidade na “disputa contra o tempo” que encerram os exames vestibulares faz-se presente nesses alunos.

A relação do estudar a prática textual no curso, atrelando-a diretamente a um objetivo de obtenção de nota satisfatória no Enem, faz-se patente nos dizeres dos alunos cujos trechos aqui reproduzi, sobretudo nos dos alunos 5, 6, 7, 8, 9, 10 e M. O aluno 5 até consegue

relacionar a algo além do Enem, que é o futuro profissional. Mas os demais alunos fixam-se na ideia do exame. Nos alunos 6, 8 e M, a presença de uma angústia relativa a esse exame faz-se também patente. No aluno 6, um apelo se estampa (um “grito de socorro”) e é reforçado pela escolha do verbo **precisar** usado anteriormente, marcando a modalização deôntica: “[...] eu **preciso** tirar uma nota alta [...] **Estou passando por dificuldades. SOS!**” (Aluno 6, Questionário, grifos meus). A angústia relacionada ao peso entre o processo da escrita, o desejo do bom desempenho no exame e o anseio pelo sucesso na nota misturam-se. Similarmente, o aluno 8 atribui sua felicidade à nota no exame de 2013 e uma conseqüente infelicidade à queda de nota em 2014, infelicidade na qual, implicitamente, não desejava se ver implicado novamente; por isso iria “pegar firme”. A insegurança e a cobrança pessoal em ter uma boa escrita com a finalidade de ter uma boa nota no exame também se faz presente nos dizeres do aluno M, que se diz inseguro para o exame: “não estou pronto”, “quero poder me sentir seguro”, “tenho medo”. Tudo isso traduz a representação do sucesso escolar ligado ao desempenho nos exames vestibulares. A insegurança frente aos exames que se aproximam, o medo, a angústia fazem-se bastante presentes.

Os alunos 7, 9 e 10 fazem a relação curso e nota de forma mais direta e enxuta. Os alunos 7 e 10 dizem fazer o curso para tirar boa nota no exame (sobretudo melhorar a nota que conseguiram no ano anterior). O aluno 10 diz fazer para melhorar seu desenvolvimento, o que atribuo a uma boa nota no exame devido ao fato de que, logo em seguida, afirma ser para “os vestibulares da vida”. Dessa forma, apesar de alguns alunos (como visto nos excertos dos itens anteriores) terem mencionado a percepção do desenvolvimento da escrita para o desenvolvimento na vida, outros foram bem específicos em responderem que faziam aquele processo da escrita com objetivo único de melhorar o desempenho no exame do Enem ou em outros.

CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA A PARTIR DAS INSTÂNCIAS DE *FEEDBACK*

3.1 TIPOS DE CORREÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA ESCRITA EM ESPIRAL

No capítulo teórico, recorri às classificações propostas por Serafini (1989) e Ruiz (1998) relativamente aos tipos de correção que se estabelecem nos textos dos alunos a partir do que neles realizam seus professores de escrita. Mencionei serem quatro os tipos de correção elencados pelas pesquisadoras, sendo eles a correção indicativa, a resolutiva, a classificatória e a textual-interativa.

Na análise de Ruiz, “enquanto na correção resolutiva só o professor reflete sobre o texto, nas demais ambos (professor e aluno) refletem”. Dado que a pesquisadora teve como seu contexto o da reescrita textual, observo que, na proposta da Escrita em Espiral, essa análise não se mantém.

Conforme trecho apontado no capítulo teórico, para Ruiz (1998), quando o professor resolve os problemas do texto do aluno com essa estratégia corretiva, sua intenção, para essa pesquisadora, é a de solucionar a questão para o aluno e poupá-lo de buscar a solução porque, ainda segundo a pesquisadora, o professor se acha no poder exclusivo de apontar saídas para o texto. Como professora e pesquisadora que opta por realizar também esse tipo de correção (mesclado a outros), não encontrei a hipótese, na tese de Ruiz, de que o professor faria a correção resolutiva pelas razões que eu a faço, por exemplo. Percebo que a autora hipotetiza, mas não pesquisa junto a quem realiza esse tipo de correção as razões que o(s) leva(m) a realizá-la.

A razão pela qual eu comecei a realizar esse tipo de correção (mesclada a outros) reside no fato de que era corriqueiro ouvir reclamações de alunos de que eles nunca haviam compreendido as correções feitas em seus textos por seus professores (aqueles que faziam apenas correções indicativas, por exemplo) porque não entendiam o que a correção significava e, com isso, sentiam-se completamente desmotivados a entender a atribuição de nota (e acabavam entendendo que a nota era dada aleatoriamente e sem critério por parte de seus professores). Ou seja, percebo que, embora se critique esse tipo de correção, a reclamação dos alunos quando ela não aparece é muito típica. E não é para que a reclamação dos alunos desapareça que esse tipo de correção deve aparecer. Entendo, contudo, que se os alunos trazem uma inquietação que, após minha avaliação, parece ser uma inquietação

plausível, preciso buscar meios de amenizá-la para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça com maior êxito prático (do que com grande êxito teórico). Acontece que o aluno, e refiro-me especialmente ao aluno que eu pesquisei, o aluno de Ensino Médio, quando outra correção acontece (que não a resolutive), fica muitas vezes sem entender o que o professor encontrou de problema ali no trecho marcado. E, sem entender, deixa o problema sem solução, porque se frustra com uma comunicação que não acontece.

Sendo realidade o fato de que temos que lidar com grupos de alunos (geralmente grupos maiores de ou iguais a 30 alunos), estratégias como unir a correção resolutive (individualmente na folha do aluno) à correção indicativa nas instâncias coletivas de *feedback*, como realizo no processo da Escrita em Espiral, parecem mais razoáveis.

Além disso, não creio que fixar-me a um único tipo de correção ao fazer as observações dos textos dos meus alunos seja uma atitude razoável. Entendo que seja razoável o professor se fazer entender por seus alunos com uma correção clara, que comunique algo a eles, valendo-se, portanto, de tipos de correções que perceber mais eficiente para tanto. Para a prática da reescrita, Ruiz (1998) verifica que a correção resolutive não estabelece comunicação. Para a prática da Escrita em Espiral, vejo que ela estabelece comunicação, em conjunto com as demais.

O excerto do aluno C (texto realizado a partir do tema motivador de número 3⁴²), por exemplo, apresentado na Figura 8, traz uma correção resolutive e uma classificatória em seguida, frente ao mesmo problema, um truncamento do período, apresentado em dois momentos distintos.

⁴² A ordem dos temas motivadores está resumido no Apêndice F.

FIGURA 8: Excerto do texto 3 do aluno C

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier	
Tema nº 3 Turma: <input type="radio"/> C <input checked="" type="radio"/> D	
Aluno: <input type="text"/>	
TÍTULO: <u>Burocracia Democrática</u> ^{o tipo de} ^{"distância"} ^{o período.}	
1	Certa vez o economista americano Milton Friedman disse que se pusessem o governo federal para governar o deserto do Saara, em cinco
2	anos faltaria oxigênio. (Tal frase que, com o seu teor irônico, pode ser
3	considerada como uma "indireta" para o governo brasileiro, uma vez
4	que mesmo com os avanços democráticos dos últimos anos, o governo
5	ainda apresenta falhas em vários âmbitos da sua política.) ^{P. Trunc.}
6	Pode-se considerar como o maior falha do sistema político brasileiro
7	as diversas "lacunas" que deixam a democracia incompleta, pois a fal-
8	ta de participação direta da população nas decisões políticas, as leis
9	não apresentam igualdade para todos - pelo menos na prática -
10	se as reivindicações populares não são ouvidas pelos políticos. ^{P. Trunc.}
11	Para mudar essa situação, o povo (de modo geral) deve começar a exer-
12	cer o seu papel de cidadão e também iniciar conversas amigáveis so-
13	bre política, trazendo esse tema tão confuso para tentar pessoas para o
14	cotidiano.
15	
16	

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Quando o aluno C recebeu seu texto com esses apontamentos⁴³, participou da instância coletiva do *feedback* desse tema, que trazia nos *slides* diversos exemplos (dos próprios alunos) de períodos incompletos sintaticamente, gerando problemas semânticos para o trecho, para que a reflexão a respeito fosse feita conjuntamente em sala de aula. É o que mostra a Figura 9, retirada dos *slides* que compuseram o *feedback* coletivo do tema 3, que motivou o texto de C, apresentado na imagem anterior.

⁴³ Importante ressaltar que adotei algumas convenções (abreviações/símbolos) ao corrigir os textos dos alunos para agilizar a correção (especialmente no caso de incorreções mais recorrentes). São elas: "//smo": problema referente a paralelismo (semântico, sintático); P. Trunc.: período truncado (período incompleto); S,P: vírgula indevidamente colocada entre sujeito e predicado. §: símbolo para substituir a palavra "parágrafo".

FIGURA 9 – Alguns *slides* do *feedback* 3

P. trunc.

- Nós brasileiros temos levado tão denotativamente o significado de governo representativo, este que segue com mínimas cobranças, se o povo não importa o governo acomoda.
- Deste modo construindo cidadãos conscientes e capazes de determinar o que é melhor para o país.
- E assim, formando pessoas capazes politicamente de decidir e escolher o que é melhor para seu país e para si mesmo.
- Com isso, fazendo um Brasil justo que se interesse tanto por futebol, carnaval, diversão no geral, quanto pela política.
- Apesar de que é uma intenção do governo não informar e educar politicamente os nossos cidadãos.
- Deixando- mais por fora possível para que seja de mais fácil manipulação.

Fonte: a autora

Na figura 9, há seis períodos produzidos por alunos diferentes relativamente ao tema que motivou a produção dos textos de número 3. Em todos esses períodos, há incompletude sintática. No primeiro, o par coesivo *tão...que* foi apresentado de forma incompleta; no segundo e no terceiro, faltou um verbo principal marcando a pessoa gramatical junto aos verbos “construindo”, “formando” e “fazendo”, respectivamente, o que formaria períodos completos que se iniciariam, por exemplo, com “estamos construindo” ou “estamos formando” ou “estaríamos fazendo”; o penúltimo foi iniciado por uma conjunção subordinativa sem que a oração principal estivesse presente, e o último, por fim, com um verbo transitivo sem que houvesse seu complemento verbal. Reflexões para levar o aluno a perceber a entonação incompleta das frases e a perceber qual elemento faltava em cada uma (mesmo sem usar notações gramaticais para tanto) foram realizadas conjuntamente em sala de aula (neste momento de *feedback coletivo* do tema 3 e sempre que períodos assim reapareciam em textos dos alunos).

O aluno C, após essa instância de *feedback* coletivo, não mais apresentou em seus textos seguintes (posteriores ao 3) truncamento de período. Exemplifico com o texto feito, em seguida ao 3, por C, referente ao tema motivador de número 4, presente na Figura 10.

Atribuo isso ao processo da Escrita em Espiral, porque acredito que a correção resolutiva que estabeleço, em conjunto com as demais, promova reflexão sobre o texto já

escrito. Como exemplo, trago o excerto de resposta do aluno C⁴⁴ ao questionário, quando menciona, conforme Figura 11, que ele revisa os textos corrigidos para não incorrer nos mesmos problemas.

Figura 10: Texto referente ao tema motivador 4⁴⁵ do curso 1 – aluno C

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier	
Tema nº 5 Turma: ● C ● D	
Aluno: C [REDACTED]	
TÍTULO: A zeira tem limites	
1	"Eu faço trate hoje porque ontem fizeram em mim"; esse é o caso
2	único de muitos veteranos, que usam essa justificativa para legitimar
3	o trate, sendo que o mais lamentável disso tudo é que os profissionais
4	que eles viram a ser, terão essa linha de pensamento. Nos dias atuais,
5	a "inicialização universitária" é mais preocupante para o colégio do
6	que o próprio curso em si. <i>coloque aspas para não sugerir menção própria.</i>
7	Os vestibulandos têm a falsa sensação de que o vestibular é a par-
8	te mais difícil na vida acadêmica, triste ilusão. Há severas batalhas
9	o serem travadas nos cursos superiores, seja no concorrido curso de medi-
10	cina, seja em um <u>simples</u> curso de logística; a começar pelo trate.
11	Essa prática afeta os colégios, tanto psicologicamente quanto física-
12	mente, uma ^{uma vez} vez que o alto consumo de bebidas alcoólicas (su até
13	mesmo entrar drogas), a frequente humilhação sofrida por causa de
14	apelidos maldosos e a terrível sensação de impotência, fazem com que
15	muitos desistam de sua experiência universitária.
16	Pode-se afirmar que toda pessoa que ingressou em alguma faculda-
17	de (particular ou federal) tem a sua própria história, o seu pró-
18	prio caminho percorrido até o ensino superior. Tal pessoa deveria
19	ser tratada com o mínimo de valor, principalmente por aqueles que já
20	passaram por isso (veteranos) e mesmo assim não respeitam os seus
21	semelhantes.
22	Uma medida efetiva para acabar com o trate e preservar encon-
23	traos entre os que já estão dentro da faculdade (como por exemplo
24	"os Rohopi" que o curso de medicina da UFMG presença) com aqueles
25	que querem entrar no ensino superior, como, por exemplo, aulas ministradas
26	trabalho por estudantes universitários para a sociedade, assim, a
27	amizade entre essas gerações (veteranos e novatores) seria gerada
28	pela educação, não pela violência. <i>1/29? como assim?</i>
29	
30	<i>Apita bem do texto. Não coloque um exemplo regional em uma redação de caráter nacional (Enem) ok?</i>

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

⁴⁴ Conforme já mencionado nesta tese, os questionários não precisavam ser identificados. Alguns alunos, porém, quiseram escrever seus nomes neles. Foi o caso do aluno C, que quis se identificar.

Figura 11: Excerto de resposta do aluno C ao questionário

Quando eu recebo uma redação corrigida eu a guardo e a reviso em casa, em um ambiente mais tranquilo. Há um ditado que diz: "Estudamos história para não cometermos os mesmos erros do passado"; acredito que isso se vale também para as redações.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Assim, eu opto por realizar correções resolutivas quando acho que serão produtivas, realizar correções indicativas quando acho que aquele aluno já possui condições de encontrar ali seu erro, realizar correções classificatórias quando acredito que os alunos, após inúmeros momentos de *feedback* coletivo, já têm condições de entender a relação entre a metalinguagem e a linguagem em uso no texto que produzem. Opto pela correção pós-texto (deixada ao final do texto do aluno) quando acredito que há algo a mais (uma observação mais extensa) a ser dito sobre aquela produção textual.

3.2 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES DOS ALUNOS QUANTO ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Para analisar o desenvolvimento longitudinal durante o percurso de fevereiro a outubro, fiz um levantamento dos alunos que produziram mais textos. Essa escolha pela quantidade justifica-se pelo fato de que quer analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos não entre si, mas o desenvolvimento dos alunos selecionados no próprio percurso realizado por ele conduzido pela Escrita em Espiral.

Essa análise visa a atingir o segundo objetivo específico desta pesquisa, que repito aqui: "investigar em que medida a correção escrita que o professor faz no texto do aluno e as instâncias de *feedback* produzem (ou não) contribuições para as práticas dos alunos de progressão de escrita".

⁴⁵ Embora o aluno tenha escrito que o texto é referente ao tema 5, este era seu texto referente ao tema 4, como pode ser conferido na lista de temas do Apêndice F. Era comum os alunos "perderem-se" na contagem dos temas na hora de escreverem-nos no campo da folha que entregariam a mim.

Cheguei a sete alunos (de trinta e três) por eles terem tido as produções em maior número⁴⁶ e por este ser um número que acredito ser possível trabalhar de maneira efetiva nesta pesquisa.

Trabalharei com a inicial do nome dos alunos para preservar, assim, suas identidades (como dois alunos têm inicial M, colocamos também a primeira letra de seus sobrenomes). No quadro 8, temos as indicações dos alunos (por siglas) e as indicações dos textos (por números). Os textos de número 9 ao 13 fizeram parte do “segundo” curso, caracterizado como de extensão – momento em que foram produzidos cinco textos. Vale ressaltar que nestes textos que enumei de 9 a 13, nos originais dos alunos eles são enumerados de 1’ (“um linha”) a 5’ (“cinco linha”), como poderá ser visto nos Apêndices que trazem alguns desses textos digitalizados. Voltando à explicação do quadro 8 a seguir, a indicação I mostra que houve texto produzido. A indicação em X mostra que não houve texto produzido.

Quadro 8: Alunos com maior número de textos produzidos ao longo do percurso

ALUNO/TEMA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
D	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
T	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
E	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
C	X	X	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
MA	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	X
MP	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	I	X
L	I	I	I	I	I	I	I	X	I	I	I	X	I

Fonte: a autora

De forma resumida, os alunos D, T e E produziram 100% dos textos solicitados no percurso. Os alunos MA e MP não fizeram apenas um texto, sendo o texto 13 em ambos os casos. Por fim, os alunos C e L produziram cerca de 85% dos textos solicitados, visto que não

⁴⁶ Alguns outros alunos também produziram todos os textos. Porém, como o trabalho de pesquisa iniciou-se após o trabalho com os textos em sala de aula, os textos iniciais foram devolvidos aos alunos por mim sem que eu os digitalizasse ou xerocopiasse. Sendo assim, precisei solicitar aos alunos (com o curso já em andamento) que levassem os textos iniciais de volta para mim e me emprestassem para uma digitalização. Alguns alunos não encontraram esses textos iniciais (foi o caso de C, por exemplo, que fez todos, mas não localizou o texto 1). Já com o aluno T, ocorreu caso diverso. Dois anos depois (a pesquisa em fase de análise e as aulas já tendo terminado, com T inclusive na faculdade, percebi que faltavam dois textos de T. Escrevi a ele e perguntei se ele os tinha. T encontrou seus textos (mesmo dois anos após a finalização do curso). Isso mostra que o próprio hábito de guardar o texto anterior para usar como ferramenta de desenvolvimento para o seguinte foi sendo gradativamente desenvolvido com os alunos.

fizeram apenas dois textos ao longo do percurso – C não entregou (conferir nota de rodapé anterior) os textos 1 e 2, e L não fez os textos 8 e 11.

3.2.1 Capacidades linguístico-discursivas: conexão e coerência nos *slides* para *feedback* coletivo

A partir dos comentários que envolvem mecanismos de conexão levados para os *slides* de *feedback* coletivo, foi elaborado o quadro 9 para que fosse possível visualizar aquilo com que os alunos tinham contato relativamente aos mecanismos de conexão nesse momento de *feedback* além do realizado na correção individual nos seus textos.

Quadro 9: Comentários que envolvem mecanismos de conexão levados para os <i>slides</i> de <i>feedback</i> coletivo		
	Excerto levado para <i>feedback</i> coletivo	Correção sugerida/comentário realizado pela professora⁴⁷
Tema 1	[...] raramente alguns deles catam por ter uma vontade de ver sua cidade limpa. Mas a grande maioria é por precisão, é para sustentar sua família.	Se RARAMENTE alguns catam porque querem a cidade limpa, isso SIGNIFICA QUE A MAIORIA CATA por outro motivo. A relação não é de oposição. ⁴⁸
	Outro fator importante a se observar é que a maioria dos catadores são vítimas de acidentes nos lixões, ou por infecções por morarem ali mesmo, em meio ao lixo, e é aí que o governo deve intervir [...].	OU POR isso... OU POR aquilo.
	[...] esta atividade que tem que ser regulamentada e com apoio de centros de auxílio [...]	[...] esta atividade <u>que</u> tem que ser regulamentada <u>e que</u> precisa contar com o apoio de centros de auxílio [...]
	Tanto leis nacionais e mundiais [...]	Tanto leis nacionais <u>quanto</u> leis mundiais [...]
	O lixo com certeza ainda é um dos principais problemas ambientais e sociais para nós brasileiros, onde ainda há muitas pessoas que [...]	“onde” busca qual termo? “Lixo”, no trecho, é um problema ou um lugar?
Tema 3	Nota-se a insatisfação por parte da população quanto ao modo com que os impostos são gastos, com a corrupção e a impunidade dos acusados, a qualidade de vida entre outros fatores.	⁴⁹ Nota-se a insatisfação por parte da população <u>quanto</u> ao modo com que os impostos são gastos, <u>com a</u> corrupção e <u>a</u> impunidade dos acusados, a qualidade de vida entre outros fatores.
	A democracia tem sido desvalorizada tanto pela falta de consciência política do povo quanto a seus representantes corruptos.	A democracia tem sido desvalorizada tanto pela falta de consciência política do povo quanto a seus representantes corruptos.
Tema 4	Mas, no entanto, essas medidas não devem ser tomadas apenas pelas universidades.	Excesso de adversativas

⁴⁷ A correção sugerida ou o comentário realizado possuía “animação” em *Power Point* de forma que só aparecia no slide quando eu dava o comando (clitava), o que era feito após o comentário e discussão do trecho pela turma. O uso do negrito ou de maiúsculas nesta coluna está conforme os *slides* originais.

⁴⁸ O uso das maiúsculas estão conforme o *slide* original.

⁴⁹ Apenas sublinhamos os trechos para mostrar pontos que precisariam ser repensados em conjunto.

Tema 6	Atualmente, tem-se avançado na igualdade de direitos entre casais homossexuais e heterossexuais, além do combate à discriminação.	Atualmente, tem-se avançado em quê? 1) na igualdade de direitos entre casais homossexuais e heterossexuais e 2) no combate à discriminação. Atualmente, tem-se avançado na igualdade de direitos entre casais homossexuais e heterossexuais, além de no combate à discriminação.
	Tal medida criaria, então, um novo conceito de família cujo governo deveria estimular a introdução deste novo conceito na sociedade, respeito e aceitação.	Que relação de posse o <i>cujo</i> estabelece aí? (possuidor + cujo + coisa possuída: a família possui o governo?)
	No Congresso tramitam projetos que visam o conceito de família, no qual dividem opiniões.	Qual o antecedente do pronome relativo? Vamos dividir o período composto em três períodos simples? 1) No congresso tramitam <u>projetos</u> 2) <u>Os projetos</u> visam o conceito de família 3) <u>Os projetos</u> dividem opiniões
	Com a aceitação de diferentes opiniões, o governo realmente faria valer o real adjetivo cujo é democrático.	Qual relação de posse o cujo estabelece aí? (possuidor + cujo + coisa possuída: o real adjetivo possui é democrático??)
Tema 7	“[...] uma vez que estão tendo cada vez mais contato com as redes sociais aonde esses funkeiros mirins [...]”	Antecedente? “Redes sociais”. É lugar físico? Indica movimento?
	“Uma funkeira mirim [...] foi a McMelody, uma garota que têm no máximo dez anos de idade, onde seus pais postavam vídeos constantes da menina cantando e dançando.”	A MC Melody tem no máximo dez anos de idade. Os pais da MC Melody postavam vídeos da menina. Ideia de posse. ⁵⁰
Tema 9	[...] afeta a razão dos usuários em momentos onde as drogas os tornam indomáveis	nos quais as drogas
	A sociedade é fábrica da matéria-prima feita pelo governo, onde seus produtos são [...]	cujos produtos
	Combater as drogas de forma eficiente e que realmente funcione é algo que precisa ser discutido.	Combater as drogas de forma eficiente e de forma que realmente funcione é algo que precisa ser discutido. ou Combater as drogas de forma eficiente e funcional é algo que precisa ser discutido.
Tema 10	Não é válido que a escola utilize um método que neutraliza o indivíduo e depois gera opções da sua identidade, na verdade não somos plenamente neutros; pois.	observar pontuação e posição do conectivo

Fonte: a autora

Os excertos que eu inseria nos *slides* de *feedback* coletivo eram debatidos em turma e propostas de reestruturação eram elaboradas oralmente. Acredito que, assim, os mecanismos de coesão apontados iam sendo apreendidos, com cada aluno vendo no trecho do colega e

⁵⁰ Nestes casos, eu levava os alunos a buscarem, no que já haviam aprendido anteriormente (como no T6), o que era adequado para estabelecer ali a relação de posse (o *cujos*, no caso).

aprendendo uns com os outros no momento do *feedback* coletivo. A isso se unia a correção feita individualmente nos textos.

Analisando longitudinalmente os *slides* produzidos (do primeiro ao último tema), observei que a recorrência dos problemas relativos a cada ponto apontado no slide anterior ia se reduzindo. Por exemplo, os problemas de conexão que apareciam pela quebra em pares coesivos (por exemplo, colocar em um período o “não só”, mas não completar com o “mas também”) eram mais recorrentes em temas sequenciais e bem menos recorrentes nos seguintes. Isso mostra que essas questões realmente estavam sendo interiorizados pela maior parte dos alunos, pois não mais apresentavam essas incorreções nos textos seguintes (por isso a recorrência diminuía nos *slides* de *feedback* coletivo). A partir daí, comecei a chamar a atenção dos alunos para outras questões de conexão, como pronomes relativos (no tema 6, por exemplo), dizendo-lhes que observassem cuidado com o antecedente. Depois disso, nos textos posteriores, a recorrência nos *slides* diminuía, mostrando também diminuição das incorreções apresentadas.

De forma similar ao que realizei para elaborar o quadro 9, a partir dos comentários que envolvem mecanismos de coesão verbal e nominal levados para os *slides* de *feedback* coletivo, foi elaborado o quadro 10 para ser possível visualizar aquilo com que os alunos tinham contato relativamente a estes mecanismos referentes às capacidades linguístico-discursivas nesse momento de *feedback* para além do realizado na correção individual nos seus textos.

Quadro 10: Capacidades linguístico-discursivas nos <i>slides</i> de <i>feedback</i> coletivo			
COESÃO VERBAL/NOMINAL		Excerto levado para <i>feedback</i> coletivo	Correção sugerida/comentário realizado pela professora⁵¹
	Tema 2	Coloque-se no lugar do outro ao fazer uma afirmação séria e tenha provas do que diz.	<i>Conversa com o leitor</i>
		Quando se faz uma piada que denigre a imagem de outra pessoa, você utilizou sua liberdade de expressão além do que devia.	
		Certas provocações devem ser evitadas caso não quiseram lidar com consequências sérias	Correlação verbal
Tema 3	[...] aquilo que eles querem que a população vê.	Correlação verbal	

⁵¹ Da mesma forma como foi explicado no quadro anterior, a correção sugerida ou o comentário realizado possuía “animação” em *Power Point* de forma que só aparecia no *slide* quando eu dava o comando (clicava), o que era feito após o comentário e discussão do trecho pela turma.

Tema 5	Moramos em um país em que o número de presos não condiz com o número de cadeias e reduzir a maioria penal só vai fazer esse número aumentar.	Referenciação
	Eles são encaminhados [...] para uma penitenciária para cumprir corretamente a pena criminal pela qual cometeram.	Referenciação
Tema 7	Uma vigorosa lei contra erotização e exploração das crianças do <i>funk</i> deve ajudar evitar que essas crianças verem o modelo de exemplo errado [...]	que essas crianças VEJAM o modelo de exemplo errado
	Embora a doação de órgãos não ser um processo burocrático, muitas pessoas demonstram resistência a ela.	- Embora não seja - Apesar de não ser
Tema 9	Legalizar seria permitir que mais pessoas tenham acesso a esses entorpecentes	- Viessem a ter Ou - Legalizar será permitir que mais pessoas tenham acesso [...]

Fonte: a autora

No início, poucos alunos empregaram verbos remetendo-se diretamente a um interlocutor específico (estabelecendo uma conversa direta com o leitor), o que não é característico do gênero – uma questão de textualização que interfere na infraestrutura geral.

Também surgiu no tema 2 o uso inadequado do subjuntivo em condicional, o que foi levado aos alunos com a observação “correlação verbal” para que ali fosse observado um problema a ser discutido. Nos temas 3 e 4, também houve apontamentos relativos a correlação verbal (conforme constam no quadro 10) e foram levados à discussão. Foi nos temas 7 e 9 que surgiram outras possibilidades de reforçar a correlação verbal (duas possibilidades nos *slides* do tema 7 e uma no do tema 9, conforme quadro). Isso mostra que constantemente os alunos eram lembrados dessas questões e reforçava-se a necessidade de observarem mais seus textos para que progredissem nas capacidades linguístico-discursivas.

No tema 5, surgiram questões que possibilitaram trabalhar a referenciação. No primeiro exemplo, o pronome presente em “esse número aumentar” causava ambiguidade (número de presos? número de cadeias?), questão discutida coletivamente. No segundo apontamento do tema 5, também uma questão de coesão nominal com o mau uso de “pela qual”, que não era o relativo que retomaria adequadamente o antecedente *pena criminal*.

A apresentação dos mecanismos de textualização levantados nos momentos de *feedback* coletivo tem a finalidade de permitir relações – mostrar o constante contato com as questões relativas à conexão e à coesão na instância coletiva de discussão – com o percurso individual de escrita dos alunos que passo a realizar.

3.2.2 O percurso dos alunos

3.2.2.1 O percurso de D

D foi um dos alunos que produziram todos os textos solicitados. Como todos os textos traziam a grade de correção do Enem (que também era disponibilizada a eles no AVA), havia uma nota fictícia (sobre 1.000) em todos os textos após serem passados pela correção⁵². No caso dos textos de D, sua pontuação fictícia iniciou-se em 560 e terminou em 960, o que sugere um indício de crescimento que busco analisar.

Vejamos uma análise sintética dos mecanismos de textualização no percurso de D.

3.2.2.1.1 *Capacidades discursivas*

Foi dito aos alunos que usassem a explicação para respaldar a argumentação. No texto 2, o aluno traz trechos predominantemente explicativos. Um destes trechos é o seguinte:

um recente caso sobre o uso do humor com o propósito de crítica política foi em Paris, com o Charlie Hebdo, no qual se faziam charges criticando fortemente a religião e a política do Islã, mas não somente do Islã; resultado: morte dos jornalistas pelos islâmicos.

Em seguida a este trecho, o comentário que realizei ao corrigi-lo foi: “E você, o que acha disso?”. Também comentei que o trecho estava pouco argumentativo. Nos textos posteriores, o aluno soube se valer da explicação respaldando a argumentação. Exemplos em excertos dos textos 3 e 4:

Texto 3: “O Brasil conquistou a democracia há mais de 30 anos, mas está longe de ser de fato um governo do povo”

Texto 4: “O trote nas faculdades tem como principal característica uma espécie de ritual de passagem dos novatos, pois é neste momento que eles deixam o ensino médio e adentram no superior, ou seja, nas faculdades, e tem como objetivo a socialização dos estudantes veteranos e novatos. Porém, não é bem isso que acontece porque, na maioria das

⁵² Como os alunos guiavam-se por uma Perspectiva Futura Extensa (conferir capítulo em que relaciono aprendizagem, adolescência e motivação) ao projetarem o desenvolvimento textual para um bom desempenho no exame do Enem, eles recebiam a “nota fictícia” em que eu os avaliava seguindo a grade de correção do Enem, além de fazer os tipos e instâncias de correção com que menciono trabalhar, apenas para sanar uma ansiedade dos alunos relativa a essa Perspectiva Futura extensa.

vezes, esse trote não promove a socialização, mas sim semeia a violência por parte dos veteranos nos novatos, como já noticiado em muitos casos [...]”.

Com relação à infraestrutura textual, desde o primeiro texto o aluno consegue adequar seus textos ao tipo de discurso e ao conteúdo temático.

3.2.2.1.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão

Com os elementos que marcam conexão nos textos do aluno D, produzi o quadro 11.

Quadro 11: Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de D

	1º§ ⁵³ :	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:
T1 ⁵⁴	por outro lado	por isso	ou; mas; além disso	por fim; e; também; portanto; e, assim.	-----
T2	atualmente, pois, mas, e é por isso	geralmente, com o intuito de, no qual, mas não somente	nos dias atuais, uma vez que	portanto; todavia; por isso; pois; também deve haver; porém; para; e, é claro.	-----
T3	mas; isso se dá	porque	devido a; só que; uma vez que	pois; e, a partir disso; porque; portanto; apesar de; pois; ainda	-----
T4	entretanto	pois; porém; porque; não...mas sim; como; já; ou	sendo assim; pois; e assim	portanto; pois; por isso; e quanto a; como	-----
T5	se; porém	e, sobretudo; devido a; se; todavia; se; porque; já	porém; e, por isso; e	ou também; mas, infelizmente; e; porque; como	portanto; não somente; devido a isso; e, acima de tudo; pois; assim
T6	portanto; até; pois	devido a isso; e também	pois	todavia; pois; portanto	portanto; assim como; por fim
T7	porém	a partir disso	no caso de; portanto; e	atualmente; por meio de	portanto; para que

⁵³ § significa o parágrafo do texto em que o termo coesivo apareceu. Os textos 1, 2, 3, 4, e 8 foram formados por 4 parágrafos (por isso marcado na tabela por um tracejado). Os textos 5, 6, 7 foram formados por 5 parágrafos.

⁵⁴ T significa texto e está seguido pelo número do texto (na ordem de produção).

T8	tanto...quanto; e não; porque; principalmente	embora; pois; e, a partir disso	pois; todavia	portanto; também; ou seja; pois	-----
T9	ou; porém; entretanto; como; segundo.	por meio de; além disso; devido a isso; como	todavia; já; atualmente	além de; pois; que...e que; e, enfim; e também.	-----
T10	porém; isto é; devido a isso; porque	portanto	isto é; por isso; por ser; seja	além de; por isso; é importante; para que; devido a isso; portanto; por parte de	-----
T11	E; em meio a; ou além de; em relação a	Segundo; para; quando; ou seja; entretanto; uma vez que; como	Portanto; isto é; para que; junto a	E, por isso; muitas das vezes; por; devido a isso; também; como, ou seja	(texto composto por 4 parágrafos)
T12	Entretanto; porém; quando; e; a partir de	Devido a; através de; contudo; ainda; entretanto	A partir de; pois;porém; já; e, que...e que.	Devido a; uma vez que; por;	(texto composto por 4 parágrafos)
t13	e; porém; como	a maioria das vezes; e não	porém; pois	também; todavia	para que; que...e que; além disso; para que

Fonte: a autora

No texto 1, D utilizou incorretamente a expressão “ou por” conectando ideias, contudo não utilizou antes, no mesmo período, o termo “por”, o que teria gerado o par “por...ou por”. Foi realizada uma correção indicativa marcando essa ausência de paralelismo – trecho que foi transcrito no Quadro 13. Posteriormente a isso, não houve mais problemas similares a este e, nos textos posteriores, D utilizou pares similares de forma adequada (como o par “que...e que”, por exemplo, nos textos 9, 12, 13). Conforme demonstrado anteriormente, essas questões eram constantemente colocadas nos *slides* de *feedback* coletivo.

Era comum D utilizar, no primeiro parágrafo, conectivos que estabelecessem contraste (oposição de ideia, concessão) quando, após apresentar o tema, apresentava sua tese. Nos parágrafos do desenvolvimento, era comum usar conectivos como “por isso” estabelecendo relação de conclusão com períodos ou parágrafos anteriores, ou como “embora” relacionando os parágrafos de forma contrastante. No parágrafo conclusivo, valia-se de mecanismos de conexão sintetizadores, como “portanto”, “por fim” “e assim”, resumindo as ideias

apresentadas anteriormente; também utilizava outros elementos de conexão para apontar ideias (soluções possíveis) para o problema apresentado. Pode-se verificar que o aluno D foi capaz de utilizar diversos elementos, demonstrando vasto repertório, para estabelecer a conexão no seu texto.

3.2.2.1.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão

Estabelecendo a coesão verbal, D valeu-se eminentemente de verbos no presente com valor atemporal (tempo recorrente no gênero em questão), mantendo um caráter de universalidade do que afirmou – exemplo 1, a seguir. Além desse, o infinitivo – apontando necessidades – aparece bastante em conjunto com verbos auxiliares de modo que exprimem modalizações deônticas como “dever”, “ser necessário” – exemplo 2 – o que se justifica aqui pelo fato de a dissertação, especificamente nos moldes do Enem, solicitar que o aluno proponha uma intervenção para o problema abordado na tese defendida.

Exemplo 1) “A falta de infraestrutura, utensílios de medicamentos, [...] **deixam** a população doente na fila de espera [...]” (T13 de D; grifo nosso); “Por outro lado, **existe** uma pequena parcela da sociedade que não **tem** essa chance de escolha” (T1 de D; grifo nosso).

Exemplo 2) “Devido a isso, os professores de todos os níveis escolares **devem possuir** na sua grade disciplinar [...]” (T10 de D; grifo nosso)

Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns são anáforas nominais, confirmando a frequência dessas unidades normalmente recorrentes no eixo do expor, especialmente no discurso teórico – o quadro 12 traz exemplos de alguns textos de D:

Quadro 12: Exemplos de anáforas em textos de D		
	termo referenciado	elemento anafórico
T9	Substância(s) tóxica(s)	esta; drogas; sua dependência
T11	escola	suas paredes; instituição escolar;
T12	biógrafos	esses profissionais
	biógrafo	ele
	A privacidade	ela
	biografados	os [pronome oblíquo]; artistas

Fonte: a autora

Feitas essas análises referentes aos mecanismos de textualização, passo a uma análise global a fim de observar ascendência no espiralamento da escrita de D.

3.2.2.1.4 Análise global do percurso de D

No primeiro texto, D apresentou problemas e dentre eles, os que mais se destacaram foram apontados como problemas de “Paralelismo” e de “Período Truncado”. As correções para essas questões (duas ocorrências de cada um) foram indicativas. Nos *slides* de *feedback* coletivo, seus exemplos foram expostos em turma (sem identificação de autoria) para reflexão conjunta.

Quadro 13: Excertos de D no T1 e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de D (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
Por outro lado, existe uma pequena parcela da sociedade que não tem essa chance de escolha e são encontradas em estado alarmante, pois são <u>encontradas à margem e miséria</u> da sociedade, sem nenhum tipo de atenção ou apoio, lutando somente pela sobrevivência.	Paralelismo	Não. Todavia excertos de outros alunos foram para os <i>slides</i> relativamente à mesma questão. Ex.: [...] em relação às oportunidades, <u>ao</u> acolhimento e <u>à</u> garantia de uma vida digna” (o que está em destaque são termos ausentes no excerto original e houve inserção da professora após reflexão coletiva com a turma)
Outro fator importante a se observar é que a maioria dos catadores de lixo são vítimas de acidentes nos lixões <u>ou por</u> infecções por morarem ali mesmo, em meio ao liso, e é aí que o governo deve entrar.	Paralelismo	Seguido pela explicação: “ou por isso... ou por aquilo”
[...] como diria Einstein “É mais fácil quebrar um átomo do que o preconceito”, mas mesmo assim passar a ajudar essas famílias que tanto precisam.	Período Truncado	Não. Mas apareceram dos colegas sem apontamentos de correção resolutiva, para reflexão conjunta em sala.
E também cada um ter responsabilidade sobre os resíduos que produz.	Período Truncado	

Fonte: a autora

No segundo texto, houve apontamentos sobre coesão verbal, sobre o fato de um longo trecho trazer de forma mais expressiva segmentos explicativos do que segmentos argumentativos e sobre a inadequação do uso de uma expressão frente ao grau de formalidade do gênero.

Quadro 14: Excertos de D no T2 e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de D (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
O direito de liberdade de expressão é um direito que vem de muito tempo e para que esse fosse adquirido [...] muitas manifestações foram impostas [...] para que no futuro todos pudessem se expressar livremente [...], isto é, ter voz.	Correção indicativa e resolutiva: <i>tivessem</i>	Não. Outro caso com a mesma observação foi, sem correção, para reflexão coletiva: “Certas provocações devem ser evitadas caso não quiseram lidar com consequências sérias.”
Esse tipo de humor geralmente é feito por jornalistas com o intuito de expor determinado assunto, ainda mais se for político.	Correção indicativa e resolutiva: <i>sobretudo</i>	Não.

Fonte: a autora

Observei positivamente que não houve mais aparecimento de período truncado (embora no *feedback* coletivo tenhamos continuado falando sobre ele por ter aparecido em textos de outros colegas, o que servia também de reforço a todos os alunos) nem de problemas relativos a paralelismo considerando o fato de terem aparecido em texto anterior.

No texto terceiro, D trouxe poucas inadequações relativamente aos pontos até então abordados. Algumas questões de acentuação gráfica chamaram mais a atenção e houve poucos problemas de pontuação. A atribuição de nota (fictícia) que recebera foi significativamente maior do que nas anteriores, o que mostra que, conforme imagem que foi apresentada na Figura 3 (a imagem metaforizada da Escrita em Espiral), os elos desta “espiral” não são sempre do mesmo “tamanho”, sendo alguns maiores (representando avanços mais significativos), outros menores (representando avanços menos significativos).

O quarto texto produzido trouxe à tona a repetição excessiva do termo central sobre o qual se discorria – foi feita a correção indicativa, circulando todas as vezes que a palavra “trote” aparecia no texto. Foi possível, assim, levar para o *feedback* coletivo a observação sobre o cuidado com a repetição exaustiva e chamar a atenção para a repetição enfática que poderia ser bem utilizada também nesse gênero textual.

O quinto texto produzido por D apresentou problemas com relação à estruturação do gênero. A introdução de seu texto não apresentou nem tema nem tese. Foi sugerido, em forma de bilhete, que a introdução cumprisse essa função. Houve apontamentos com relação ao valor semântico de um termo utilizado (já em um nível mais profundo de correção) visto que o aluno usou o termo *punitivo* enquanto deveria ter usado o termo *reeducativo*. Também foi feito um bilhete chamando a atenção para o posicionamento do aluno de culpar apenas as

autoridades e eximir a população (posicionamento frente ao tema) de culpa frente ao problema abordado (também um apontamento em nível mais profundo da correção). Algumas asserções do aluno foram colocadas em questionamento, em formato de bilhete, no momento da correção, com o intuito de que o levasse a refletir sobre suas asseverações. Quando o questionamento dos bilhetes passa para o nível do conteúdo das asseverações, das ponderações, das argumentações dos alunos, percebo que a forma estrutural do texto – nos seus mecanismos de textualização e na infraestrutura geral – permite fazer dele uma leitura mais fluida e permite observá-lo com maior rigor em relação ao posicionamento enunciativo. Observei isso também ao analisar os textos do aluno T, conforme apresentarei à frente.

Quadro 15: Excertos de D no T5 e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de D (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
A melhor maneira é esquecê-la? ⁵⁵	Bilhete ao lado do título do texto: <i>Não entendi...quem é a esquecida?</i>	Não.
[...] pois não se deve confundir maioria com maturidade	Bilhete: <i>Legal!</i>	Não.
[...] e por isso é mais fácil, para o governo, reduzir a maioria penal, lotar cada vez mais as cadeias e esquecer a juventude.	Bilhete: <i>E para muitos de nós, população que busca o imediatismo, também não? Pare de apontar só “o governo”.</i>	Não.
No Brasil, existem leis que punem menores, porém [...]	Bilhete: <i>No Brasil, não há leis que punem menores. Há o ECA, e ele não é punitivo, é reeducativo.</i>	Sim. Excerto apareceu da mesma forma como no original do aluno e seguido pelo bilhete colocado na correção.

Fonte: a autora

Em seu sexto texto, D trouxe uma introdução bem formulada com relação à apresentação do tema e da tese (conforme apontamento feito no seu texto 5). Houve uma questão inadequada referente a paralelismo nominal explicitada pela professora com correção direta (conforme mostra o Quadro 16), mas nenhuma outra questão de inadequação significativa relacionada à infraestrutura geral, aos mecanismos de textualização ou aos enunciativos.

⁵⁵ Título que o aluno propôs para seu texto.

Quadro 16: Excerto de D no T6 e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de D (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
[...] o principal objetivo da adoção é [...] a transmissão de amor de casais a crianças abandonadas e <u>construir</u> família [...].	Correção direta: <i>a construção de</i>	Não. Mas um caso similar foi para o slide – sem apontamento de correção pela professora – para ser solucionado coletivamente pela turma.

Fonte: a autora

No sétimo texto, D. C. trouxe um período bastante extenso na introdução, mas o que chamou a atenção foi que, apesar de longo, estava completo sintática e semanticamente (não havia truncamento). Foi sugerida ao aluno uma redivisão no período para que ele ficasse mais expressivo, e uma sugestão de nova pontuação foi realizada como correção direta seguida por um bilhete “Este período ficou muito longo. Se você o subdividisse, ele ficaria até mais expressivo”. Uma sugestão de inversão na ordem dos períodos de um parágrafo também foi apresentada na correção, em forma de bilhete, para que o texto alcançasse, naquele período, maior clareza. Como correção indicativa, no último parágrafo, algumas repetições do termo *que* foram destacadas.

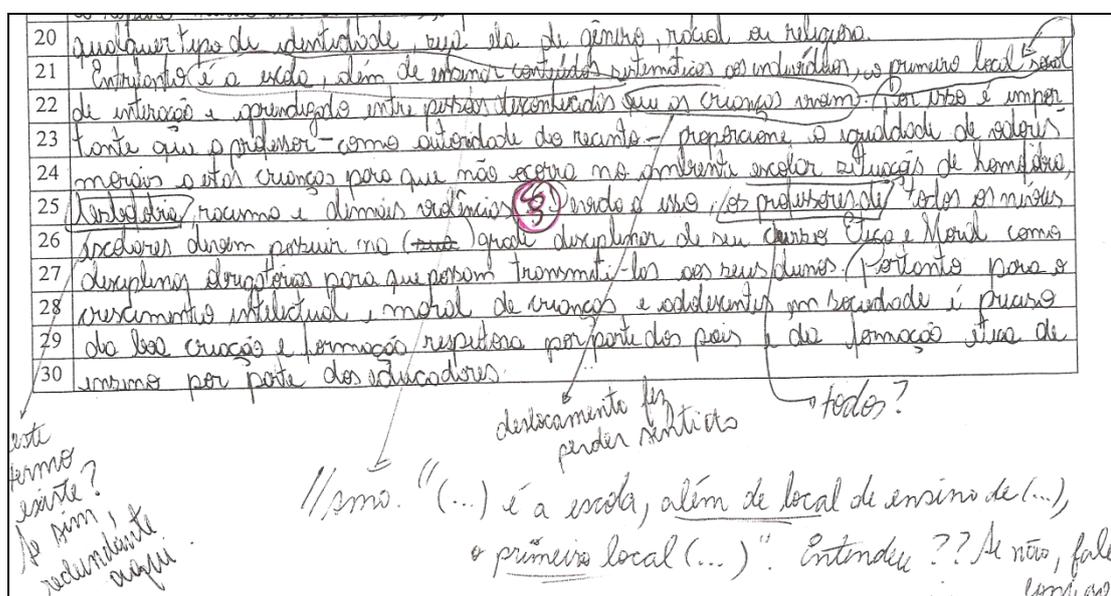
No seu oitavo e último texto da primeira etapa do percurso, D trouxe novamente na introdução um período muito longo ao qual fiz uma correção indicativa “período muito longo”. Fiz também um questionamento (sem correção direta, portanto), relativamente a uma concordância verbal inadequada (“Qual o sujeito deste verbo? Então como ele deve ser flexionado?”). No caso de D, por perceber sua constância e progresso, fui substituindo a correção direta pela indicativa e aumentando a “conversa” por meio de bilhetes.

O primeiro texto da segunda etapa do percurso de D trouxe um título que considerei interessante ao lado do qual coloquei um comentário “gostei”. Apresentou também dois períodos truncados (um deles foi para reflexão em grupo no na instância coletiva do *feedback*), tipo de incorreção que o aluno não apresentava desde seu primeiro texto produzido na primeira etapa. É necessário pontuar que reforços constantes eram feitos relativamente a isso nos *slides* de *feedback* coletivo. Para esses erros de períodos truncados, foi feita correção

indicativa. Além disso, houve uma perda ligeira de foco com relação ao tema que motivava a escrita do texto, apresentando-se um problema relativo à infraestrutura geral do texto, o que se verificou também em textos de outros alunos, o que sugere que pode ter sido inadequado o recorte que fiz do tema, ou então que podem ter sido mal direcionadas as discussões no AVA..

No segundo texto (10), foi feita uma sugestão relativa a uma paragrafação final (elementos supratextuais) – marcado pelo símbolo § na Figura 12⁵⁶; foi mencionada uma questão de falta de clareza em uma oração apositiva e em um deslocamento de oração restritiva e uma redundância em vocabulário (o termo usado anteriormente, homofobia, já englobava semanticamente o termo usado em seguida, lesbofobia) – Figura 12.

Figura 12: Excerto do Texto 10 do aluno D



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No terceiro texto do curso de extensão, D teve a introdução seguida por um elogio “Ótima sua introdução, D.”, indicando um outro bilhete no fim da página, que complementava “Sua introdução traz tema e tese [em alguns outros textos D apresentou problemas relativamente a isso], traz intertextualidade com o trecho descritivo inicial, traz problematização.” – imagens E e F. Houve também um elogio com alguns termos substantivados que o aluno utilizou no texto e uma crítica relativamente à conclusão “senti que você tinha muitas propostas e ‘as apertou’ na conclusão”. Uma concordância verbal

⁵⁶ Como tenho cópia (em preto e branco) de alguns dos textos (de alguns tenho a digitalização colorida), as minhas marcações e o texto do aluno estão todos na mesma cor (preta) nesta imagem. No original do aluno, todavia, a correção era feita com caneta de cor diferente da caneta utilizada pelo aluno para facilitar visualização. Marquei em rosa o apontamento de divisão de parágrafo (marcado pelo símbolo § na correção).

inadequada recebeu correção indicativa e outra (caso de partícula apassivadora) recebeu correção resolutive (similares foram para o *feedback* coletivo).

Figura 13: Introdução do texto 10 de D e bilhete relativo à introdução

TÍTULO:	
	<i>Problemas e Propriedades de Propriedade dos Estudantes</i>
1	<i>A escola está deteriorando, suas paredes estão rachadas, janelas quebradas, corti-</i>
2	<i>mas rangidos, canteiros estragados e seus banheiros inutilizados. Em meio a este caos</i>
3	<i>se encontram os responsáveis por esses atos de destruição, os alunos. A punição é</i>
4	<i>a única maneira de solucionar esse problema? Ou além dele, é necessário</i>
5	<i>que comece a existir nos alunos o sentimento de posse, e consequentemente de</i>
6	<i>gelo, em relação ao patrimônio público? <i>Ótima sua introdução, [redacted]</i></i>
7	

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Figura 14: Bilhete relativo à introdução do texto 10 do aluno D

30	<i>'corredores, ou seja', temer' a escola a casa do aluno.</i>
	<i>① Sua introdução traz tema e ten, traz intertextualidade tipológica com o trecho da crítica inicial, traz problematização.</i>
	<i>*2: adicionei esta substantivação dos verbos.</i>
	<i>*3: não use perguntas no fim do desenvolvimento, ok? <i>→ Aqui isso ficou muito pouco explicado... <i>→ Senti que você tinha muitas perguntas e eu "esperei" na conclusão.</i></i></i>

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Nos textos 12 e 13– Figura 15 traz o texto 12 –, o aluno produziu textos bastante adequados, demonstrando desenvolvimento nas capacidades de linguagem. Mesmo com alguns apontamentos em forma de bilhete, visto que todos os textos são passíveis de sugestões de aprimoramento, o aluno conseguiu atingir um satisfatório domínio do gênero.

D realizou um percurso bastante ascendente em seu processo espiral de escrita, em relação às capacidades de linguagem, tendo tido bom aproveitamento dos momentos de *feedback* individuais recebidos e, também, pelo que seu desenvolvimento indica, bom aproveitamento do *feedback* coletivo.

3.2.2.1.5 Ilustrando o trajeto de D D: T1, T7 e T12⁵⁷

Apenas para ilustrar o trajeto de D, selecionei um texto do início, um do meio e um do fim do seu percurso.

Para facilitar essa ilustração do trajeto, a imagem a seguir traz o texto 1.

⁵⁷ Os 3 textos compõem o Apêndice G deste trabalho.

forma de sobrevivência física (alimentação, vestuário etc.) marcando a desigualdade social de forma extrema.

No texto 7, já não percebi distanciamento relativamente ao tema proposto.

Figura 16: Texto 7 do Aluno D

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier
 Tema nº 7 Turma: () C (X) D
 Aluno: [Redacted]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	
2						✓
3						✓
4				✓		
5						✓
Total:						200 / 1000

este resumo ficou muito bom. de vez e me. distribuir de forma de mais expressivo.

TÍTULO: Terminando-se um herói

1 Terceira, em algum momento da vida, já conhecemos um ser herói. Herói, uma espécie, ter poderes
 2 e salvar pessoas; porém isso tudo é (fantasia), como esse herói, não se termina tudo isso; pois
 3 por um herói do mundo real é muito mais complicado, mas desenhado, não é preciso ter poderes
 4 em qualquer situação, basta ser solidário, ajudar quem precisa de um transporte de
 5 órgãos e ajudar as pessoas a terem um herói para salvar a vida de mais de uma pessoa.
 6 A decisão de ajudar é um processo que deve se tornar mais conhecido e participativo, por
 7 isso com mais espontaneidade pela sociedade. Uma grande parcela da população brasileira
 8 não tem conhecimento ou tem medo dos processos de transplante de órgãos e é a partir daí
 9 que se deve tomar decisões de divulgação e incentivar um país de "vida de muitos países"
 10 que está no fim de vida de um órgão. O país precisa ter "órgãos" para usar. A decisão
 11 de dar o órgão depois de morto ou de morrer em vida, mas caso de alguns órgãos,
 12 e muitos rimais e rins, portanto o melhor termo de popularizar isto através de
 13 de campanhas e propagandas emuladas no marketing e a mídia que são coisas hoje de um
 14 gir - de forma gratuita e imaculada - toda população em todo país precisa ser
 15 e depois de explicar os processos de transplante aos futuros doadores e suas respectivas
 16 famílias e de divulgar e tornar uma atitude mais comum na sociedade brasileira.
 17 Finalmente, é por meio das redes sociais que muitos países expressam opiniões, lutam
 18 por direitos e também necessidades, mudando atitudes como antes, mas dias atuais como
 19 de um país, democracia no país e também é por meio dessas redes sociais que muitos
 20 são para que, portanto, se mudaram a população e se incentivam-se atitudes,
 21 portanto também cabe aos intermediários tornar a decisão de ajudar um assunto a ser
 22 discutido e principalmente apoiado por um número cada vez maior de cidadãos.
 23 Dar órgãos é muito mais fácil ser solidário, é ser feliz mesmo depois da morte
 24 por poder salvar mais de uma pessoa e dar a eles a chance de continuar vivendo. Por
 25 tanto é preciso que se divulguem os direitos e se pu concitar sobre esse melhor atitude
 26 através de campanhas explicativas e que se divulguem a que "este modo" o transplante
 27 através das mídias de comunicação e da internet; pois para cada vez mais as pessoas
 28 precisam aprender para receber um órgão e para que cada vez mais as pessoas se tornem
 29 um heróis.
 30

Heróis: as histórias com difusão aberta mantêm-se acentuadas. A regra mudou só para as paroxísticas como "heróis".
 Acho que você poderia começar aqui este parágrafo e depois terminar com o que você usa para começar este. Assim parece que os "redes sociais" criaram de paroxística a linha 17 a linha 20. Já na 21 é que entendemos a relação.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No penúltimo parágrafo do texto 7, contudo, a relação entre as redes sociais e a doação de órgãos foi feita de maneira pouco clara. No texto, houve uma excessiva repetição da palavra “órgãos” e, na conclusão, do termo “que”.

A imagem a seguir traz o texto 12 para ilustrar o final do trajeto de D:

Figura 17: Texto 12 do aluno D

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
 Tema nº 4 Turma: () C (X) D
 Aluno: 1

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						✓
2						✓
3						✓
4						✓
5						✓
Total:						760 / 1000

TÍTULO:

1 Biografia é o ato de narrar fatos particulares das fases da vida de uma pessoa ou
 2 personagem. Entretanto alguns biografados, infelizmente, relatam a biografia de uma
 3 pessoa - geralmente pública - sem a autorização devida, os chamados biografias
 4 não autorizadas. Estes profissionais têm por lei, aprovado em 2015, o direito de optar
 5 por esse tipo de biografia, devido à liberdade de expressão. Porém essa liberdade
 6 de se expressar tem um limite quando invade a privacidade e fere o direito do au-
 7 tor. É a partir disso que a aprovação desta lei é posta em xeque.
 8 A privacidade, na sociedade atual, está se tornando cada vez mais rara, devido
 9 ao avanço da tecnologia e da modernização e transmissão de notícias através de
 10 mídia e redes sociais. Contudo apesar de ele estar se tornando quase utópica,
 11 ela ainda existe e todos lutam para consegui-la, por ser de um direito. As pessoas
 12 públicas - famosas em geral - entretanto são "obtidas" desse direito pela sociedade por
 13 serem quem são, por elas serem públicas devem ter sua vida privada pública, também.
 14 A partir dessa conduta da população em geral, biografados trabalham a biografia
 15 não autorizada, dos biografados tornando-os "atores de um" para um público muito
 16 vasto no todo coletivo particular. É o trabalho de um biografado relatar os fatos de
 17 um artista por exemplo, para a partir daí que ele obtém o seu sustento. Porém é errado
 18 pensar que o lucro obtido de uma biografia autorizada com uma não autorizada
 19 do é o mesmo; pois compreende o lucro a do pelo seu nome e consentimen-
 20 to do biografado já com a segunda o lucro se dá por meio do relato de vida
 21 dos outros sem os seus devidos pareceres. A Biografia não autorizada invade o espaço
 22 íntimo dos biografados e expõe sem medidas - fatos pessoais que não devem ser
 23 expostos a todo o mundo e que foram publicados para todos sem aprovação.
 24 Sendo assim, esse uso da lei deve ser revisto, uma vez que a privacidade
 25 tem a ser preservada que a liberdade de expressão, pois a liberdade é o direito de
 26 manifestar - no caso biografado - ideias e pensamentos sem o risco de crime
 27 em relação ao direito do autor, portanto a de respeito do artista e privacidade
 28 de sua biografia, ele deve ser respeitado.

*discurso, né...
 talvez o "deveria" seja
 mais argumentativo*

*Deixa claro que esta é a intenção,
 inclusive, que para ser a de muitos
 biografados. Isso dá mais força argumen-
 tativa.*

No texto 12, os mecanismos de coesão nominal já foram explorados de forma mais expressiva (como com “a primeira” referindo-se a “biografia autorizada” e com “a segunda” referindo-se a “biografia não autorizada”), a relação entre os parágrafos foi estabelecida com maior clareza e o gênero foi mais bem apropriado.

3.2.2.2 O percurso de MP

D foi um aluno que só não produziu o texto relativo ao último tema. Como no caso dos demais alunos, a folha definitiva em que os textos eram produzidos e entregues para correção traziam a grade de correção do Enem (como já mencionado, os alunos recebiam uma pontuação fictícia com base nessa grade). No caso dos textos de MP, sua pontuação fictícia iniciou-se em 720 e terminou em 880, perpassando por textos em que atingiu 1000 e 960, o que sugere um indício de crescimento que busco analisar.

Vejamos uma análise sintética dos mecanismos de textualização no percurso de MP.

3.2.2.2.1 *Capacidades discursivas*

Com relação às capacidades discursivas, o aluno não apresentou problemas relativamente aos tipos de discurso nem de sequência. No texto 4, apenas não houve relação estabelecida entre o título e o conteúdo temático, o que foi indicado por meio do seguinte bilhete: “Não vi muita relação entre o título e o caminho que você deu ao texto. O termo “piada” não reflete muito seus argumentos nem tese”. O tema era “Cultura do trote: até onde deve ir a brincadeira?” e o título do aluno foi “O lado obscuro da piada”. Não houve, todavia, estabelecimento de relações entre essa ideia de “piada” e o desenvolvimento dos seus argumentos no texto, visto que o trote foi relacionado, por MP, a termos semanticamente mais distantes de piada como “abusos” e “agressão”.

Posteriormente, porém, MP explicitou a relação entre título e texto, visto que foram feitas relações metafóricas bem colocadas no título de T5, estabelecendo relações satisfatórias entre o título e o texto desenvolvido. O título “Responsabilidade para debaixo do tapete” refletia metaforicamente muito bem os argumentos que o aluno MP desenvolveu sobre o tema “Redução da maioria penal” quando o aluno mencionou o que seria essa sujeira sendo levada para debaixo do tapete: “Mandar adolescentes para um ambiente hostil e danoso como

a prisão sem lhes oferecer oportunidades dignas de vida nada mais é do que varrer a sujeira para debaixo do tapete”.

Ainda no T5, o que foi mencionado como possibilidade de melhoria e que se relaciona com as capacidades discursivas, foi uma reordenação dos parágrafos para conferir uma progressão ainda melhor aos argumentos elencados no texto. A forma como o aluno organizou seu texto, porém, não chegou a configurar um problema de competência de produção do gênero.

No T6 – mobilizado pelo tema “Como conseguir um consenso na sociedade e chegar a um conceito legal de ‘família’ no século XXI?” –, MP não caracterizou muito bem nos parágrafos do desenvolvimento uma progressão argumentativa, visto que os três parágrafos do desenvolvimento mantiveram como núcleo o mesmo argumento básico – o “conservadorismo”. O bilhete foi escrito referentemente a isso: “MP, não vi muita progressão argumentativa. Seus três parágrafos do desenvolvimento têm o conservadorismo como núcleo argumentativo”. Essa falta de progressão não voltou a acontecer nos textos seguintes de MP, visto que os demais textos apresentaram parágrafos construídos ao redor de argumentos diferentes relacionados ao tema em questão.

Uma última questão relativa às capacidades discursivas se fez presente no T11 – motivado pelo tema “Como desnaturalizar a escola depredada?” quando, em dois parágrafos do desenvolvimento, o aluno amplificou um pouco o tema em questão (extrapolando-o ligeiramente ao falar, em dois parágrafos de cinco que formavam seu texto, sobre patrimônio público de forma geral), o que foi indicado por um bilhete: “Achei que no terceiro e no quarto parágrafos você perdeu a escola um pouco de vista e focou o tema de forma mais geral.”

3.2.2.2.2 *Capacidades linguístico-discursivas: conexão*

O quadro 17 foi produzido com os elementos que marcam a conexão nos textos do aluno MP.

Quadro 17 – Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de MP

	1º§ ⁵⁸ :	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:
T1 ⁵⁹	de modo que; mas; até porque	tanto (sem quanto); mas também	desde...a; por; mas; tampouco	já (não bastasse); como	contudo; já
T2	como; sobre; para; não	a partir de; para; e; não	contudo; pois; não	para; não; portanto; até mesmo	quando; além de; quanto a; para; frente a; afinal
T3	mais; mas; com; desde as; pelo	a partir de; certamente; por isso	logo; para	mas; tantas que	não; mas; pois; principalmente; pois, afinal; para
T4	cada vez mais; tanta que;	tão; não	sim; para que; não; e; nada; para	e até; mas; nenhum	como; não; porém; para.
T5	principalmente ; quando; mas; não; como	porque; como; sempre; para; cada vez mais	apenas; quando; apenas; para	além disso; para; mas	nada mais
T6	pois	embora	só porque	além do mais; se; pois	pois; para; mas
T7	mas; desde que	às vezes; para	De fato; para isso	além disso; pois	embora; mas; pois
T8	até mesmo; mas; como; pois; e	de tão...já / quão	como se; porque; quando;	além disso; graças a; e	para; como; desde que
T9	como; embora; além de	já que; para que; para	mas para; embora	se	mas; e;
T10	ainda que; por isso; como; porque; para	nada mais...do que	pois; de modo que	embora; pois	desde que; não só...como também
T11	ou; até; mas; sobre	portanto	a partir de; como; se; por	para	para isso
T12	mas; pois, além de	normalmente	ou; se	ainda que; para; além de; e	até porque; e, sim

Fonte: a autora

No texto 1, MP utilizou a expressão “tanto” sem, contudo, completar seu valor semântico no período por “quanto”, o que teria formado a expressão “tanto ...quanto...”; formou, dessa forma, um período incompleto. Foi realizada uma correção indicativa marcando essa ausência de paralelismo – trecho que será apresentado no Quadro 19. Posteriormente, não realizou mais

⁵⁸ § significa o parágrafo do texto em que o termo coesivo apareceu. Todos os textos de MP foram formados por cinco parágrafos.

⁵⁹ T significa texto e está seguido pelo número do texto (na ordem de produção).

incompletudes em pares coesivos (T10 traz um par coesivo “não só...como também” usado adequadamente).

Era comum, na introdução, logo em seguida à apresentação do tema, MP posicionar-se favorável ou contrariamente a ele (tese e tema são característicos de estarem na introdução do gênero). Esse posicionamento se iniciava por meio de mecanismos de conexão. Quando se posicionava favoravelmente, utilizava “como”, “por isso”, “isso porque” como no T4 e no T10. Quando se posicionava contrariamente, utilizava primordialmente a conjunção “mas”.

Os dois excertos a seguir trazem essa posição favorável ou contrária iniciada pela conexão:

- O *funk* é uma cultura que tem adquirido cada vez mais espaço recentemente, atingindo até mesmo o público infantil. **Mas** parece que essa popularização trouxe efeitos negativos, como a erotização [...] (Excerto do Texto 8 de MP)
- Ainda que na teoria o papel da escola não seja este, é durante o período escolar que ocorre a formação pessoal de cada um. **Por isso**, a discussão de temas como a identidade de gênero deve ser abraçada por essa instituição tão importante em nossas vidas. **Isso porque** [...] (Excerto do Texto 10 de MP)

Para adicionar informações/argumentos também demonstrava repertório vasto: “além disso”; “além do mais”, “e até”; “até mesmo”. Ao marcar contra-argumentações, MP ora valia-se de “já não bastasse”, ora valia-se de “contudo”, ora valia-se de “embora”, ora valia-se de “ainda que”.

MP, portanto, não utilizava sempre os mesmos mecanismos de conexão para relacionar as ideias entre os parágrafos ou períodos, ainda que fossem ideias similares nos diferentes textos, mostrando um bom repertório desses mecanismos.

3.2.2.2.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão

Estabelecendo a coesão verbal, MP valeu-se eminentemente de verbos no presente com valor atemporal (tempo recorrente no gênero em questão), mantendo um caráter de universalidade do que se afirma – exemplo 1, a seguir. Além desse, assim como recorrente nos textos do aluno D, o infinitivo – apontando necessidades – aparece bastante em conjunto com verbos auxiliares de modo que expressem modalizações deônticas como “dever” – exemplos 2 e 3 –, o que já foi justificado pela proposta de intervenção solicitada para a dissertação “do Enem”.

Exemplo 1) “A ousadia dos estudantes é tanta que [...]” (T4 de MP).

Exemplo 2) “Já a nós, cidadãos, cabe vermos essas pessoas como seres humanos que são e jogar fora de vez o nosso preconceito.” (T1 de MP)

Exemplo 3) “[...] as iniciativas de mudança não devem partir apenas do governo [...]” (T3 de MP)

Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns nos textos de MP também são as anáforas nominais, confirmando a frequência dessas unidades normalmente recorrentes no eixo do expor, especialmente no discurso teórico – o quadro 18 traz exemplos de textos de MP:

Quadro 18: Exemplos de anáforas em textos de MP

	termo referenciado	elemento anafórico
T2	liberdade	<i>não houve</i>
T4	Trotes universitários	abusos, isso, atos de natureza tão cruel, insígnia de brincadeira
T5	violência	ela, criminalidade juvenil, essa, crime, o problema, a sujeira (metaforicamente)
T8	funk	essas músicas, ritmo musical
T11	escola	patrimônio, instituição, aquilo
	biógrafo	ele
	A privacidade	ela
	biografados	os [pronome oblíquo]; artistas

Fonte: a autora

No T2, houve escassez de mecanismo de coesão que estabelecesse anáfora relativamente à palavra central (liberdade) do tema central (liberdade de expressão). Posteriormente, a utilização das anáforas foi sendo mais bem realizada por MP. No T4, no T5, no T8, no T11 (Quadro 18), é possível encontrar bons exemplos dessa amplitude de competência.

Feitas essas observações relativas aos mecanismos de textualização nos textos de MP, passo a uma análise global a fim de observar o processo da Escrita em Espiral no percurso de MP.

3.2.2.2.4 Análise global do percurso de MP

No primeiro texto, MP apresentou incompletude em par coesivo, período truncado, vírgula separando oração subjetiva de principal e uso desnecessário de aspas em uma

metáfora. As correções para essas questões foram ora indicativas, ora resolutivas, a depender de quanto ela parecia ficar clara para compreensão do aluno.

Quadro 19: Excertos de MP e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de MP (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
Texto 1		
É de conhecimento geral que <u>tanto</u> leis nacionais e mundiais (vide Constituição e Declaração Universal dos Direitos Humanos) “asseguram” uma vida digna a todo e qualquer ser humano.	tanto...quanto Período truncado.	Sim. Não. Todavia, excertos de outros alunos foram para os <i>slides</i> relativamente à mesma questão.
Mas também é claro para qualquer um que sobreviver dos restos dos outros é degradante e desumano.	S,P ⁶⁰	Não. Mas excertos de outros colegas relativamente a problemas de vírgula entre sujeito e predicado foram para os <i>slides</i> .
Contudo, corrigir esse quadro é possível com uma verdadeira “reciclagem” das políticas sociais e das nossas ideias.	Não precisa usar aspas ao fazer uso metafórico	Não. Mas outro exemplo de uso de metáfora (sem estar entre aspas) como estratégia argumentativa válida na dissertação foi para os <i>slides</i> do tema 1.
Texto 4		
[...] Mas isso não deve servir de desculpa para que as instituições não cumpram seu papel de autoridade e ignorem os abusos praticados nessas brincadeiras, que nada tem de engraçadas. É muito cômodo para as universidades tapar os olhos para a realidade, <u>mas</u> cabe a elas fiscalizar e punir.	enquanto	Não.
É difícil de acreditar que em universidades, muitas delas extremamente concorridas, estejam acontecendo atos de natureza tão cruel. Não se deve permitir que a violência se torne uma constante no ambiente que teoricamente reúne nossa elite intelectual.	Não vi muita progressão no seu argumento.	

Fonte: a autora

No quarto texto produzido, MP apresentou questões (poucas) relativas à acentuação ortográfica (receberam correção direta seguidas por bilhete explicativo). Além disso, utilizou um conectivo com valor semântico próximo ao que deveria ter utilizado (adversativo ao invés de concessivo). Por fim, também fez um primeiro parágrafo do desenvolvimento mais próximo a uma introdução do que ao desenvolvimento de um argumento. Nesse caso, foi

⁶⁰ S,P: esta marcação indicava haver, de forma inadequada, vírgula entre sujeito e predicado.

alertado com um bilhete (conforme última linha do Quadro 19). Os textos de MP vinham mantendo um padrão de competências de linguagem bastante adequado. No T10, MP realizou um texto a que, na nota fictícia, foi atribuída a pontuação máxima (mil pontos). No T11, apresentou um problema mais ligado à capacidade discursiva (conforme já mencionado anteriormente) e no T4 houve diminuição na nota fictícia porque a proposta de intervenção não foi explicitada. Isso não desconfigura, contudo, o gênero enquanto gênero textual analisado aqui, e o processo da escrita de MP também se deu em forma ascendente na metáfora do espiral, em alguns momentos com elos mais significativos nesta ascensão (T9, T10⁶¹), em outros menos, mas com progressão presente (T11, T12⁶²).

3.2.2.2.5 *Ilustrando o trajeto de MP: T1, T5 e T10*⁶³

Apenas para ilustrar o trajeto de MP, selecionei um texto do início, um do meio e um do fim do seu percurso.

A figura 18 traz o texto 1 de MP.

⁶¹ T9 e T10 receberam em caráter fictício as notas 960 e 1000, respectivamente.

⁶² Tanto T11 quanto T12 receberam em caráter fictício a nota 880.

⁶³ Os 3 textos compõem o Apêndice H deste trabalho.

Figura 18: Texto 1 do aluno MP

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						
2						
3						
4						
5						
Total: 0/1000						

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier
Tema nº 01 Turma: () C (X) D
Aluno: M [REDACTED]

TÍTULO: O pier lixão é o "lugar-comum"

1 Vivemos numa sociedade em que impera o desperdício e a geração
2 de resíduos, de modo que a reciclagem, o reaproveitamento do lixo
3 são levados em conta. Mas é inadmissível que seres humanos sejam e até se ali-
4 mentem disso. A lei garante uma dignidade que o lixo não pode proferir,
5 além de prejudicar a saúde e contribuir para a exclusão so-
6 cial e marginalização dos indivíduos.

7 É de conhecimento geral que tanto leis nacionais ^{quanto o quê?} e internacionais (vide
8 Constituição e Declaração Universal dos Direitos Humanos) "asseguram"
9 uma vida digna a todos e qualquer ser humano. Nos tombos é claro para
10 qualquer um que sobreviver dos restos dos outros é degradante e
11 desumano. ^{o que} ^{o quanto}

12 Qualquer médico ou especialista poderia enumerar os diversos efei-
13 tos prejudiciais que o lixo causa à saúde humana. Desde a intoxica-
14 ção alimentar, a doença de pele e contaminação por lixo hospitalar, os
15 catadores estão sujeitos a toda sorte de moléstias, mas que se não há cu-
16 trar, opressão, tempo e fala em segurança no trabalho.

17 Já não bastam os danos físicos e psicológicos causados pelo lixo, o pro-
18 blema tem outra face, a exclusão social. Tratados muitas ve-
19 zes como bandidos, marginalizados e preguiçosos, a forma como os catado-
20 res são vistos é difícil, sua integração no mercado de trabalho e
21 na sociedade.

22 Contudo, corrigir esse quadro é possível com uma verdadeira "recicla-
23 gem" das políticas sociais e das organizações. No âmbito governamen-
24 tal, investir na educação de qualidade e na criação e manutenção dos
25 cooperativos de catadores é um excelente começo. Já a nós, cidadãos,
26 cabe vermos essas pessoas como seres humanos que são, e jogar for-
27 ra de vez o nosso preconceito.

28 ^{Porém que não é pouco para nós?}

29

30 Não precisa usar aspas ao fazer uso metafórico.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

O texto 1 já traz uma questão recorrente nos textos de MP que é o uso de metáforas em meio aos argumentos ao escrever neste gênero. Traz, todavia, um período incompleto (incompletude que não foi mais recorrente em seus textos seguintes), vírgula entre sujeito e predicado (incorreção realizada em apenas mais um dos textos seguintes – T8) e um par coesivo incompleto (já supracitado).

A figura 19 traz o texto 5 do aluno MP.

Figura 19: Texto 5 do aluno MP

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier
Tema nº 05 Turma: () C (X) D
Aluno: M [REDACTED]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						✓
2					✓	✓
3					✓	
4					✓	
5					✓	
Total:						780 / 1000

TÍTULO: Responsabilidade para debaixo do tapete

1 É comum nos indignarmos com a violência cada vez maior do mundo
2 do onde vivemos, principalmente quando da parte daqueles que de-
3 veriam estudar e brincar, aproveitando sua juventude. Mas é impor-
4 tante não cair na ilusão de que tratar jovens como bandidos comuns
5 resolve o problema.

6 (3) Isso porque, como o mundo do crime sempre tem uma estratégia
7 para se manter, memimos e memimos cada vez mais jovens são ne-
8 gados e reduzidos pelos experimcos que a ilusão desse mundo
9 obscuro oferece. *Miguel, último tema no 1º e do livro. Liava ainda + claro está*

10 (1) É triste, esquecer apenas o problema da criminalidade juvenil, quan-
11 do essa é apenas a ponta do iceberg. Não é preciso ser muito assíduo
12 dos noticiários, para saber que os verdadeiros arquitetos do crime
13 são pessoas adultas e experientes - experiência tal que é adquirida
14 e compartilhada na escola do crime que chamamos de cadeia.

15 (2) Além disso, mandar para a prisão jovens infratores não é nem
16 de longe uma solução para os problemas sociais que os conduzi-
17 ram para essa vida. A curto prazo, pode ser uma falsa sensa-
18 ção de segurança, mas os efeitos colaterais podem ser catastrófi-
19 cos, *↳ pedir - se - ia (uso futuro do pretérito)*

20 É por essas razões que devemos ignorar o radicalismo dos jo-
21 mais sensacionalistas e olhar para o problema como os olhos da
22 razão. Mandar o adolescente para um ambiente hostil e denegar
23 como a prisão, sem lhes oferecer oportunidades dignas de vida,
24 nada mais é que varrer a sujeira para debaixo do tapete.

25

26 *Veja como ficaria com uma progressão melhor seu*
27 *texto se você mudasse a ordem dos parágrafos do*
28 *desenvolvimento conforme sugeri com seus números.*

29

30

ligeramente
vago.

o mundo do crime (...), manter, bandidos, tapete

com, mundo, crime:

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

O texto 5 demonstra maior capacidade argumentativa, organização textual frente aos argumentos no sentido de que cada momento do texto (cada parágrafo do desenvolvimento) situasse um argumento diferente, uso expressivo de metáfora “ponta do iceberg”, “varrer a

sujeira”, mas ainda com possibilidades de melhoria na organização dos parágrafos conferindo melhor progressão temática.

A figura 20 traz o texto 10 do aluno MP.

Figura 20 – Texto 10 do aluno MP

talvez a expressão "na idade escolar" fique melhor aqui.

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier						
Tema nº 2 Turma: () C (X) D						
Aluno: M [REDACTED]						
Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						
2						
3						
4						
5						
Total:						1.000

TÍTULO: "É de pequenino que se torce o pepino"

... você ainda anunciará qual i.
nti
A AOU CAUSA

1 Ainda que na teoria o papel da escola não seja este, é durante o período
2 escolar que ocorre a formação pessoal de cada um. Por isso a discussão de
3 temas como a identidade de gênero devem ser abordada por essa instituição
4 tão importante em nossas vidas. Isso porque a escola tem um papel
5 social na vida dos indivíduos e o respeito e a compreensão são cada vez
6 mais necessários para uma convivência harmônica.

7 Quando eu não é na época da escola que temos a nossa formação de ca-
8 rater ético e moral, e também o alicerce de nossa sexualidade. Sendo a
9 identidade de gênero algo ligado a esses dois conceitos, nada mais ju-
10 sto do que trabalhá-la em sala de aula.

11 Ser tolerante é algo que se aprende desde pequeno, pois dificilmente
12 se esquece daquilo que se aprende na infância. É plenamente possível
13 trabalhar essa temática adaptando-a às diferentes faixas etárias,
14 de modo que milhares de jovens tenham, desde crianças, consciência dos
15 diferentes.

16 Embora a questão da intolerância e do preconceito vá muito além da
17 identidade de gênero, começar a partir desse assunto não anula a im-
18 portância de outros e só tem a acrescentar na formação ética e moral dos
19 alunos. É preciso saber lidar com os diferentes, pois vivemos em uma so-
20 ciedade em transformação.

21 Abordar a identidade de gênero no plano de ensino, desde que de forma
22 correta, é um ato de cidadania que contribui não só para os inúmeros
23 jovens que sofrem preconceito ao longo de sua vida, escolar, como tam-
24 bém para o respeito e a melhoria nos nossas relações sociais. A ignorância,
25 fomenta o preconceito, e um ensino que leve em consideração os dife-
26 rentes com um olhar que podemos seguir e saudável e democrático.

27
28 *o qual é ela?*
29
30

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

O texto 10 pode ser considerado um texto dissertativo escolar prototípico (mesmo que ainda passível de melhorias, como qualquer texto), com elementos coesivos adequadamente colocados, com expressividade argumentativa e progressão adequadas ao gênero. Uma apropriação completa, portanto, do gênero.

3.2.2.3 O percurso de C

C foi um aluno que não me ofereceu os textos 1 e 2 para digitalização, por não os ter encontrado. Tenho, portanto, do terceiro ao último texto desse aluno para análise do percurso. O primeiro texto de C que tenho para análise traz, na nota fictícia segundo grade de correção do Enem com que foi corrigido, a pontuação 640. Teve pontuações como 960 (texto 4) e 880 (texto 11), o que sugere um indício de crescimento que busco analisar.

Passo à análise sintética dos mecanismos de textualização no percurso de C.

3.2.2.3.1 Capacidades discursivas

As inadequações observadas nos textos de C relativamente às capacidades discursivas foram as que apresento a seguir.

No texto 4, o aluno usou como respaldo para sua argumentação um exemplo de caráter local. A argumentação por exemplificação é uma possibilidade dentro do gênero, porém os exemplos usados como sustentação em argumentos devem ter caráter bastante amplo (exemplos relevantes, nacionalmente conhecidos). Por conta disso, foi deixado um bilhete em seu texto, como traz a Figura 21 com o excerto.

Figura 21 – Excerto do T4 do aluno C

21	'semelhantes'.
22	Uma medida efetiva para acabar com o tráfico e promover encon-
23	trar entre os que já estão dentro da faculdade (como por exemplo
24	"Uso Robop" que o curso de medicina da UFPA promove) com aqueles
25	que querem entrar no ensino superior, como, por exemplo, aulas minis-
26	tradas por estudantes universitários para a sociedade, assim, a
27	amizade entre essas gerações (veteranos e novatos) seria gerada
28	pela educação, não pela violência. (Vago? Como assim?)
29	
30	Apertei BEM do texto. Não coloquei um exemplo regional em uma redação de caráter nacional (Enem), ok?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 5, o aluno apresentou uma conclusão muito enxuta (em uma linha apenas). Acredito que o aluno tenha atribuído à conclusão todo o seu último parágrafo, mas, como trouxe argumentação (argumento novo) nele, este acabou funcionando como parágrafo de

desenvolvimento (e não conclusivo), e isso também foi indicado a ele em forma de bilhete, como traz a Figura 22.

Figura 22 – excerto do T5 do aluno C

15	Outro item bastante importante para resgatar tanto jovens quanto
16	adultos é o trabalho, cursos profissionalizantes para os menores e
17	trabalhos para os adultos. Do que adianta semfinar as pessoas em
18	um presídio? O que será ensinado para eles? Para a primeira pergun
19	ta precisa-se lembrar que a exclusão social atrapalha qualquer chan
20	ce do jovem voltar a sociedade como um cidadão honesto. Para
21	a segunda nota-se que além de o jovem aprender que o sol pode nas
22	cer quadrado, ele aprende muito mais sobre aquilo que ele não de
23	veria aprender: criminalidade (A solução para se ter um mundo melhor
24	está na educação; não na prisão) - isto é a conclusão? Porque até aqui, isso foi
25	desenvolvimento?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Também observo que o título do T5 apresentou uma sequência mais comum ao eixo do Narrar do que ao eixo do Expor (“Mãe, por que para onde eu vou o Sol nasce quadrado” (sic)). Esse tipo de mescla é aceito nos gêneros, porém, neste caso do T5 de C, esta sequência narrativa não foi bem aproveitada no gênero, fazendo com que o título ficasse bem deslocado do restante do texto. Não fiz, todavia, esta observação no momento de corrigir o texto e passar ao aluno.

No T7, C anuncia na introdução que o tema sobre o qual vai falar não é problemático (diz que a doação de órgãos está “no caminho certo” no Brasil), mas, no desenvolvimento, ele traça uma problemática ao redor do tema (aborda a falta de doadores no país). O bilhete ao final do texto explicando isso ao aluno foi feito por mim e pode ser observado no Apêndice I.

No T12, o aluno apresenta introdução com tema, mas sem tese. No fim do texto, em forma de bilhete, fiz um alerta sobre essa falha: “Sobre o primeiro parágrafo: na introdução, apresente, além do tema, sua tese.”

É importante ressaltar que os problemas apontados em um texto relativamente às capacidades discursivas não reincidiram nos seguintes (houve outras questões, nos textos seguintes, que foram também trabalhadas), o que indicia que cada observação foi bem compreendida pelo aluno.

3.2.2.3.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão

Com os elementos que fazem conexão nos textos do aluno C, foi elaborado o Quadro 20.

Quadro 20: Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de C

	1º§ ⁶⁴ :	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:
T3 ⁶⁵	certa vez; uma vez que; mesmo com; ainda	pois; pelo menos; e	para; e também; tão	se; por; como; por exemplo; nos dias de hoje; porém; para	portanto; só assim
T4	para; sendo que; é que; nos dias atuais; mais...que	seja...seja; a começar por; tanto...quanto; uma vez que; ou até mesmo; por causa de	até; mesmo assim	para; já; como; por exemplo; assim	-----
T5	com isso; para	ao invés de; para isso; para que assim;	outro item; para; tanto...quanto; para...e para	-----	-----
T6	de um lado...do outro lado; e também	sendo que; contudo; além de; visto que; não é...mas sim	para que; seja...seja; uma vez que; para	-----	-----
T7	pelo que; para; contudo;	para que; contudo; para	a fim de	mesmo	-----
T8	mais...que; porém	como; todavia; só; quando; quanto; pois	além de; com; para	para; pelo; não só... como também; pois	-----
T9	já	também; para; só	como; portanto; seja...seja; pois assim; para	-----	-----
T10	sendo que	contudo; pois; e; logo	visto que; é fato que; logo; pois	para; portanto; entre; assim; para	-----
T11	sendo que; tanto...quanto; para	sendo que; e como; visto que; tão...quanto; pois	sendo que; para	-----	-----
T12	sendo que	contudo; como; por exemplo; entre...		sobre; portanto; logo	-----
T13	para; e, no momento de; mas sim; quando	logo; até mesmo; visto que	todavia; para; ao invés de;	destarte; quando; portanto	-----

Fonte: a autora

⁶⁴ § significa o parágrafo do texto em que o termo coesivo apareceu. Onde há tracejado significa que não houve aquele parágrafo compondo o texto do aluno (texto composto por um número menor de parágrafos)

⁶⁵ T significa texto e está seguido pelo número do texto (na ordem de produção).

Para marcar a inserção de sua tese como contrária à apresentação geral do tema como algo pacífico, C recorria a termos como *sendo que*, *porém*, *contudo*, *de um lado...de outro lado*; *ainda*, *mesmo com*, o que mostra uma amplitude no seu repertório de mecanismos linguísticos que estabelecem a conexão entre as partes do texto.

Algumas marcas eram recorrentes no estilo de escrita de C, como, ao inserir proposta de intervenção, a preposição *para*. No T7, terceiro parágrafo, ele traz *a fim de*, que tem a mesma proposta de *para* (indicação de finalidade), o que mostra que o uso de *para* era mais questão de estilo do que falta de repertório. O uso de *portanto* concluindo o texto também era recorrente, embora em seu repertório também apareça *assim* (T4), *logo* (T12), *destarte* (T13), marcando uma variedade.

No T12, C marcou, entre suas ideias, uma comparação com o par coesivo “entre...e entre”; todavia não colocou o segundo termo do par. Nesse trecho de seu texto, utilizei correção direta, como mostra a Figura 23.

Figura 23 – excerto de T12 do aulno C

7	Um tema como esse que - pela amplitude argumentativa - para tanto
8	opinões deve ser analisado cuidadosamente. Os biógrafos têm o direito
9	(de preservação de suas) de escrever o seu trabalho com base na liber-
10	dade de expressão e os biógrafos têm a garantia de preservação
11	de suas privacidade - isso são fator. Contudo, há uma diferença color-
12	ral entre invadir a privacidade de alguém, ^{isso} exemplo, divulgar fe-
13	tos íntimos de biografado, ^{entre} escrever fatos conhecidos sobre a vida
14	de personagem principal da biografia com uma ética diferente ^{propor}
15	ta pelo autor.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Isso mostra que, mesmo após várias observações no *feedback* coletivo sobre o “paralelismo”, C deixou de estabelecê-lo no penúltimo texto da sua trajetória. Em textos anteriores, porém, estabeleceu pares comparativos completos – seja...seja (T4); tanto...quanto (T4 e T11); para...e para (T5); seja...seja (T6 e T9); mais...que (T8); não só... como também (T8) – o que não permite afirmar que o aluno não tenha aprendido a estabelecer esse paralelismo ou se algum outro fator (falta de atenção ou pressa) tenha causado interferência.

3.2.2.3.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão

No primeiro texto de C que temos para análise (T3), há uma incompletude de período causada por ausência de coesão verbal.

O trecho foi assim escrito pelo aluno:

Pode-se considerar como a maior falha do sistema político brasileiro as diversas “lacunas” que deixam a democracia incompleta, pois a falta de participação direta da população nas decisões políticas, as leis não apresentam igualdade para todos – pelo menos na prática – e as reivindicações populares não são ouvidas pelos políticos. (Aluno C T3, linhas 7 a 11)

A flexão verbal adequada resolveria o período, pois se o aluno tivesse colocado todos os três pontos mencionados iniciados por verbos na mesma flexão de tempo e modo, a coesão se estabeleceria e a completude do período também. Assim, teríamos:

Pode-se considerar como a maior falha do sistema político brasileiro as diversas “lacunas” que deixam a democracia incompleta, pois o povo não participa de forma direta nas decisões políticas, as leis não apresentam igualdade para todos – pelo menos na prática – e as reivindicações populares não são ouvidas pelos políticos. (Proposta de Correção para o Trecho de T3 do Aluno C, linhas 7 a 11)

Para além da observação supracitada, estabelecendo a coesão verbal, C também utilizou verbos no presente com valor atemporal (exemplo 1 a seguir), mantendo o caráter – do gênero dissertação escolar – de universalidade do que se afirma. Além desse, algo que foi recorrente nos textos dos alunos D e MP, o infinitivo – apontando necessidades – aparece nos textos de C em conjunto com verbos auxiliares de modo que exprimem modalizações pragmáticas como “precisar”, “dever” – exemplo 2. Porém aparece com menor frequência visto que, para apresentar a proposta de intervenção na conclusão do texto, C faz uso recorrente do infinitivo com o presente do indicativo (exemplo 3) ou do futuro do pretérito (exemplo 4).

Exemplo 1) “Pode-se considerar como a maior falha do sistema político brasileiro [...]” (T3 de C).

Exemplo 2) “Esse também deve apoiar todas as medidas que aqueles tomam para solucionar os problemas democráticos” (T3 de C, grifo meu).

Exemplo 3) “Promover oficinas de artes e atividades extracurriculares [...] são atitudes importantes [...]” (T11 de C, grifo meu)

Exemplo 4) “Uma ação com grande chance de sucesso seria oferecer ao usuário a educação e – principalmente – o trabalho”. (T9 de C, grifo meu)

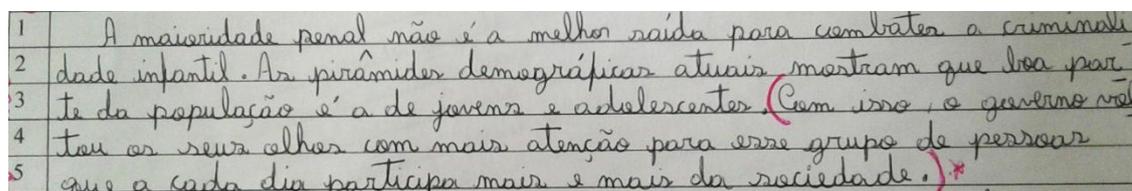
Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns nos textos de C (similarmente aos dos alunos D e MP) também são as anáforas nominais, recorrentes no eixo do expor, especialmente no discurso teórico. O quadro 21 traz exemplos de anáforas nominais presentes em textos de C:

Quadro 21: Exemplos de anáforas em textos de C

	termo referenciado	elemento anafórico
T4	trote	“inicialização universitária”; essa prática
T7	doação de órgãos	Isso
T8	o conhecimento musical	este
	a educação	aquela
	adultos <u>responsáveis</u>	esse [...] adjetivo (referindo-se ao adjetivo responsáveis)
T9	o uso e a propagação das drogas	esse problema; esse tema; o problema
T10	proposta governamental	a qual
	escolas	ambiente educacional
	quatorze anos ou mais	essa idade
	Identidade de gênero	esse tema; esse assunto; essa temática
T11	uma disciplina denominada Biologia	essa
	escolas	Espaço escolar; ambiente escolar

Fonte: a autora

No T5, o aluno utilizou a expressão coesiva “com isso” (excerto presente na Figura 24) quando, na verdade, teria sido adequado o uso de “nem assim” ou alguma expressão similar.

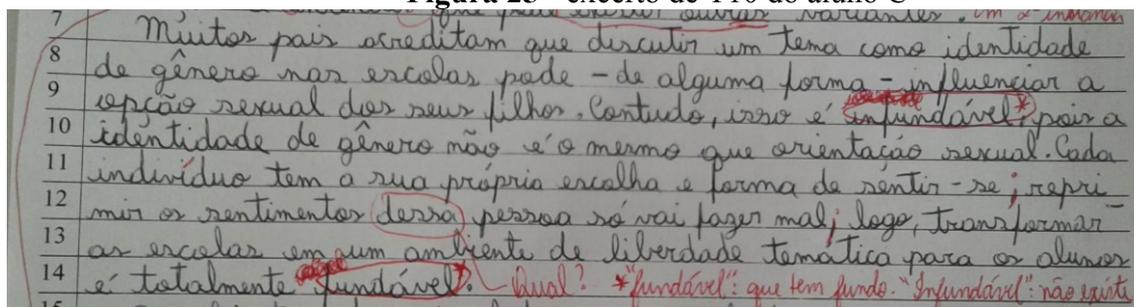
Figura 24 – excerto de T5 do aluno C

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Após o período ter sido destacado à caneta no texto por mim no momento da correção (conforme Figura 24), essa observação foi levada ao aluno com o seguinte bilhete no final da folha: “O terceiro período de sua introdução (de “com isso” até “sociedade”) é contraditório com o restante do seu texto.”

No T10 (linha 12), C utilizou um mecanismo de anáfora sem, contudo, apresentar o elemento referenciado antes (Figura 25).

Figura 25 - excerto de T10 do aluno C



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

O aluno parece se referir às pessoas de forma geral, mas a má utilização do mecanismo de coesão nominal fez com que o trecho não atingisse o sentido pretendido.

Feitas essas observações relativas aos mecanismos de textualização nos textos de C, proponho uma análise global de seu percurso a fim de observar como se efetivou o processo da Escrita em Espiral nos textos de C.

3.2.2.3.4 Análise global do percurso de C

No primeiro texto, relativamente aos mecanismos supratextuais, C apresentou algumas questões no T3 que não mais se repetiram nos textos produzidos posteriormente: repetição de travessão, de vírgula e de ponto-e-vírgula na translineação. Apresentou também dois períodos incompletos sintaticamente (períodos truncados), gerando falta de clareza em sua argumentação (a primeira ocorrência pode ser observada no quadro 22 a seguir; a segunda ocorrência foi apresentada no item “Capacidades linguístico-discursivas: coesão” logo acima). Seu T4, T5 e T6 não trouxeram mais truncamento de período. Isso reapareceu, contudo, no T7. Depois deste, não houve mais ocorrência de truncamento de período do T8 ao T13 (não houve mais ocorrência de períodos incompletos). Isso vem mostrar que o processo de aprendizagem de cada aluno é muito particular e a recorrência de certos pontos linguísticos no *feedback* coletivo, ou seja, o fato de alguns pontos aparecerem com frequência nos *slides* de *feedback* coletivo⁶⁶, pode vir a contribuir para manter o aluno alerta relativamente aos cuidados com a clareza do que escreve ao fazer uso da língua.

⁶⁶ Os *slides* de quase todos os temas (exceto relativo ao T12) trouxeram, por exemplo, excertos de período truncado para que fossem reavaliados pela turma.

Quadro 22: Excerto de texto de C e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de C (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
Texto 3		
Tal frase que, com o seu teor irônico pode ser considerada como uma “indireta” para o governo brasileiro, uma vez que mesmo com os avanços democráticos dos últimos anos o governo ainda apresenta falhas em vários âmbitos da sua política.	Correção direta, riscando o termo <i>que</i> , seguida por bilhete explicando que se o termo fosse retirado, o período não ficaria “truncado”.	Não. Todavia excertos de outros alunos foram para os <i>slides</i> relativamente à mesma questão.

Fonte: a autora

No T4, C apresentou um texto bem realizado. Isso refletiu em sua nota fictícia, que foi atribuída em 960. Essa nota fictícia foi bem oscilante nos textos de C, o que sugere um percurso peculiar em sua espiral (considerando a metáfora cuja ideia aqui desenvolvo). Essa oscilação sugere existirem outros elementos que possam interferir no bom desempenho ao se realizar um texto dissertativo, os quais acredito deverem ser levados em consideração, tais como a familiaridade do aluno relativamente ao tema, o grau de significação que o tema reflete em sua vida, a compreensão clara do tema, uma boa participação no debate anterior relativamente ao tema (neste caso, no AVA), além da observância aos mecanismos linguísticos já apontados em seus textos anteriores.

A peculiaridade do desenvolvimento de C me fez buscar se o seu questionário havia contado com sua identificação. Como encontrei seu questionário assinado (como pode ser observado no Apêndice J), achei prudente trazer os comentários dados por C no questionário para melhor entender como ele elaborava seu percurso de escrita. A resposta atribuída à segunda questão, que era sobre o que o aluno fazia com os textos anteriores, foi

Quando eu recebo uma redação corrigida eu a guardo e a reviso em casa, um ambiente mais tranquilo. Há um ditado que diz “estudamos história para não cometermos os mesmos erros do passado”; acredito que isso vale também para as redações. (Aluno C, Questionário)

A afirmação do aluno é de que utilizava os textos anteriores como estudo para os que viria a escrever a fim de não cometer novamente os mesmos erros. Ele não havia guardado, porém, os textos 1 e 2. Pode ser que tenha aprendido a necessidade da comparação posteriormente à escrita desses dois primeiros (visto que ele guardou os demais). Mesmo

assim, percebi que ainda assim algumas questões reincidiram no seu trajeto e que a progressão nas capacidades linguístico-discursivas se deu de forma mais difícil no seu percurso, embora no T4 tenha se valido deles com bastante propriedade (Figura 23).

De toda forma, um aspecto significativamente positivo era o de que o aluno demonstrava prazer na escrita, demonstrava gostar de se expressar nos textos que produzia, conforme disse no questionário, em resposta aos motivos que o levavam a fazer o curso de produção de texto:

[...] gosto de escrever, de formular frases impactantes que despertem nas pessoas as suas emoções, sentimentos e razões. Gosto de em uma redação citar outras pessoas, como Camões e Machado de Assis, também gosto de colocar termos científicos/linguísticos/ históricos como osmose, verbo transitivo direto e guerra fria. Termos esses e aqueles me geram, sem medo de escrever, um verdadeiro prazer. (Aluno C, Questionário)

Isso mostra que, mesmo escrevendo em um único eixo – no caso o eixo do expor – o aluno não sente menos prazer ou menos possibilidade de expressar-se no momento da escrita.

3.2.2.3.5 *Ilustrando o trajeto de C: T4, T5 e T9*

Apenas para ilustrar o trajeto de C, não elenquei um texto do início, um texto do meio e um texto do fim de sua trajetória, como fiz com D e com MP. No caso de C, selecionei três textos (Figura 23) sendo: um texto com desempenho baixo (T5), um com desempenho mediano (T9) e um com desempenho bom (T4).

A figura 26 traz o texto 4.

Figura 26 – Texto 4 do aluno C

CURSO DE REDAÇÃO Prof Livia Zanier		Competência					
Tema nº 04 Turma: () C (x) D		Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1							✓
2							✓
3							✓
4							✓
5							✓
Total:		960 / 1000					

Aluno: C

TÍTULO: A guerra tem limites

1 "Eu faço teste hoje porque ontem fizeram em mim", esse é o caso
 2 cômico de muitos veteranos, que usam essa justificativa para legitimar
 3 o teste, sendo que o mais lamentável disso tudo é que os profissionais
 4 que eles virão a ser, terão esse (o) linha de pensamento. Nas duas situações
 5 a "inqualificação universitária" é mais preocupante para o futuro de
 6 que o próprio curso em si. *coloque o caso para não surgir mais esse*
 7 Os vestibulares têm a falsa sensação de que o vestibular é a par-
 8 te mais difícil na vida acadêmica, triste ilusão. Na severas batalhas
 9 a serem travadas no ensino superior, seja no concorrido curso de medi-
 10 cina seja em um "simples" curso de logística; a começar pelo teste.
 11 Essa prática afeta os alunos tanto psicologicamente quanto física-
 12 mente, *uma vez* que o alto consumo de bebidas alcoólicas (ou até
 13 mesmo outras drogas), a frequente humilhação sofrida por causa de
 14 apelidos maldosos e a terrível sensação de impotência, *por* com que
 15 muitos desistam de sua experiência universitária.
 16 Pode-se afirmar que toda pessoa que ingressou em alguma faculda-
 17 de (particular ou federal) tem a sua própria história, e seu pró-
 18 prio caminho percorrido até o ensino superior. Qual pessoa desista
 19 ser tratada com o mínimo de valor, principalmente por aqueles que já
 20 passaram por isso (veteranos) e mesmo assim não respeitam os seus
 21 semelhantes.
 22 Uma medida efetiva para acabar com o teste é promover encon-
 23 tros entre os que já estão dentro da faculdade (como por exemplo
 24 "workshops" ~~que o curso de medicina da UFPA promove~~) com aqueles
 25 que querem entrar no ensino superior, como, por exemplo, aulas minis-
 26 tradas por estudantes universitários *para a sociedade*; assim, a
 27 amizade entre essas gerações (veteranos e novatos) seria gerada
 28 pela educação, não pela violência. *isso como assim?*
 29 *depois SEM do texto.* *não coloque um exemplo regional em uma*
 30 *redação de caráter nacional (Enem), ok?*

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 4, o aluno C desenvolve um texto bem próximo ao escolar prototípico, demonstrando competências linguísticas, demonstrando bom domínio do gênero.

A imagem 27 traz o texto 5.

Figura 27 – Texto 5 do aluno C

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
 Tema nº 5 Turma: () C (x) D
 Aluno: C

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						
2						
3						
4						
5						
Total:						640 / 2000

TÍTULO: Mãe, por que para onde eu vou o dia nasce cuadrado? ** quadrado*

1 A maioridade penal não é a melhor saída para combater a criminalidade infantil. As pirâmides demográficas atuais mostram que boa parte da população é a de jovens e adolescentes. *(Com isso o governo volta os seus olhos com mais atenção para esse grupo de pessoas que a cada dia participa mais e mais da sociedade.)*

2

3

4

5

6 *Essa emenda constitucional é basicamente uma lei que obriga os infratores de 16 a 17 anos, a cumprir a sua pena sentença em presídios ao invés dos centros de educacionais para menores, os quais são conhecidos como Casa de Menor. A real missão que o Estado tem com os jovens infratores é a de resgatá-los do mundo criminoso. ~~Essa~~ *Essa* ~~afrescando~~ *afrescando* educação para terem um futuro melhor. Para isso acontecer, deve-se ter um investimento maior no sistema educacional e após as leis, para que assim ~~adolescente~~ *adolescente* consiga uma nova oportunidade de reintegrá-los à comunidade.*

7

8

9

10

11

12

13

14

15 Outro item bastante importante para resgatar tanto jovens quanto adultos ~~é o~~ *é o* trabalho, cursos profissionalizantes para os menores e trabalhos para os adultos. De que adianta confinar as pessoas em um presídio? O que será ensinado para eles? Para a primeira pergunta precisa-se lembrar *que* a exclusão social atrapalha qualquer chance do jovem voltar a sociedade como um cidadão honesto. Para a segunda nota-se que além ~~de~~ *de* o jovem aprender que o sal pode nascer quadrado, ele aprende muito mais sobre aquilo que ele não deve aprender: criminalidade. *(A solução para se ter um mundo melhor está na educação, não na prisão) - ~~isso é a conclusão?~~ *isso é a conclusão?* ~~porque até antes disso foi desmembramento.~~*

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26 **O 3º período da sua introdução (de "com isso" até "sociedade") é contraditório com o restante de seu texto.*

27

28

29

30

alguma à comunidade. Se for a si mesmo, você deve dizer "reintegrar-se"

Recordância "é o trabalho, são cursos..."

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 5, o aluno C apresenta uma introdução com o segundo período entrando em contradição relativamente à tese apresentada no período anterior. Traz, também, uma conclusão extremamente enxuta (o que não havia feito nos textos anteriores nem nos posteriores). A observação frente a ambas as questões foi feita a ele em forma de bilhete.

A imagem 28 traz o texto 9.

Figura 28 – Texto 9 do aluno C

No Brasil - por países vários locais. Ex: Argentina, Chile, Peru, Suíça.

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier
Tema nº 1 Turma: () C (X) D
Aluno: [REDACTED]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	
2					✓	
3					✓	
4						✓
5						
Total:						160 / 200

TÍTULO: Terceiros e seus terceiros

Atualmente as pessoas conversam muito sobre o uso e a propagação das drogas. Métodos para solucionar esse problema já foram criados e em cada Estado esse tema é abordado de alguma forma. No Uruguai decidiram legalizar a maconha, nos Estados Unidos e no Brasil as polícias tentam acabar com o tráfico de quarteirões em quarteirões, em lugar (l) muito distante chamado Indonésia, há uma pena de morte a quem é "pego" transportando essas substâncias.

Está transitando no tribunal também uma proposta legislativa no que, coloquialmente, diz não haver mais necessidade para prender alguém que está com maconha em pouca quantidade e visando somente o consumo próprio. ^{políticos} afirmam que esse não está "causando problemas para terceiros", só para si mesmo. Antes de aprovar essa ^{amenda} constitucional, deveriam questionar a mãe que sofre por não saber onde o filho usuário está tão tarde da noite e os médicos que estão tentando salvar a vida do sujeito que sofreu uma overdose, onde estão esses beneditos "terceiros" que não estão sendo incomodados. ^{Real!}

Buena medida radical - como na Indonésia - ou irracional - como no Brasil - não são, portanto as melhores soluções. Uma ação com grande chance de sucesso seria oferecer ao usuário a educação e - principalmente - o trabalho. Por exemplo, no período vespertino o indivíduo tem aulas interativas e no matutino um trabalho que necessita esforço - seja físico seja mental - pois assim não sobra tempo - nem força - para fazer algo ilícito. Observar e analisar o problema e a verdadeira resposta para "reduzir os danos".

no caso *necessidade* *força* *OI* *OD*

Então quem se droga e faz porque "tem tempo"?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No T9, o aluno apresenta um texto mediano (para o seu percurso), mas ainda assim de muito bom domínio do gênero dissertação escolar, com posicionamento argumentativo claro, com progressão, com marcas de autoria, com uso adequado dos mecanismos de textualização. Houve, portanto, apropriação do gênero também por C, embora seu percurso relativamente às capacidades de linguagem não tenha ocorrido em uma ascensão em espiral muito uniforme.

3.2.2.4 O percurso de E

E foi um dos alunos que realizou e me disponibilizou todos os textos cuja produção foi solicitada. Relativamente à grade de correção do Enem presente na folha definitiva que os alunos usavam para escrever seus textos, folha na qual eram inseridas as notas fictícias, o percurso de E se manifestou da seguinte maneira: de 600 a 800 pontos, perpassando por textos em que atingiu 920 e 960. Isso sugere um indício de crescimento cujo percurso passo a analisar.

Passo a uma análise sintética dos mecanismos de textualização no percurso de E.

3.2.2.4.1 *Capacidades discursivas*

Com relação às capacidades discursivas, o aluno E não trouxe problemas relativos aos tipos de discurso nem de sequência.

O texto 2 de E apresenta trechos com baixa clareza relativa à apresentação do conteúdo temático. Algumas contradições não são percebidas por E e são mencionadas nos bilhetes do momento da correção. Uma delas aconteceu quando E trouxe, após as sugestões que apontam para melhoria do problema abordado, a conclusão: “Assim, ao invés de gerar tensões, o humor aliviará” como se gerar alívio fosse a finalidade do humor. Porém, na introdução do T2, E havia afirmado que o humor tem como natureza o protesto: “[...] o humor passou a ser intitulado arrogante, perdendo **sua natureza protestadora** e até mesmo o seu principal objetivo, o riso.” (Aluno E, T2, linhas 3 a 5, grifo meu).

No T5, E não trouxe para a introdução a tese a ser defendida (conforme é natural no protótipo do gênero), trouxe apenas a apresentação do tema e a de dois pontos de vista contrários que se colocam frente a ele:

Com o crescente índice de violência, uma discussão veio a debate: reduzir ou não a maioria penal. Adeptos afirmam que a certeza da impunidade gera mais violência. Em contrapartida, os contras (sic) certificam que a prisão não é a solução. (Aluno E, T5, linhas 1 a 4)

Em forma de bilhete, pontuei a E essa falta de posicionamento: “E, anuncie sua tese já na introdução, além do tema. Assim, o leitor fica menos perdido ao caminhar pelo texto”. No T6, a tese ainda não ficou explicitada, mas em todos os outros textos seguintes o tema e a tese ficaram bem claros ao leitor. O excerto a seguir foi retirado do T8:

Com o advento do consumismo, abreviaram a infância e precipitaram a fase adulta. A indústria cultural, os meios de comunicação e até mesmo a falta de diálogo em casa propiciaram a adultização das crianças. Infelizmente, a música não fica fora disso. O funk é um dos maiores precursores da erotização infantil. (Aluno E, T8, linhas 1 a 5, grifo meu)

É importante ressaltar que alguns alunos, no AVA, haviam debatido o tema posicionando-se favorável ou contrariamente ao fato de o *funk* tecer relações com a erotização infantil. Alguns achavam que a relação existia, outros achavam que não. Por isso este trecho em destaque marca o posicionamento de E frente ao tema. Os alunos que tinham opinião diferente de E foram J e V, cujos textos não foram selecionados para este momento de análise, mas cuja opinião exposta no AVA eu trouxe na figura 29 a seguir com o intuito de exemplificar como o posicionamento entre os alunos se dava de forma diversa (e, por isso, deveria aparecer na introdução, refletindo diversamente a tese de cada um).

Figura 29: Posicionamento de E, de J e de V sobre o tema 8 no AVA⁶⁷

Re: TEMA 8 - Fórum do Terceiro D
por E [redacted] - domingo, 5 julho 2015, 12:10

A minha opinião sobre o tema:

- Muitos pais não dialogam com os filhos sobre a sexualidade, o que pode gerar diversos problemas.
- Não existe educação sexual dentro das escolas.
- O funk com apelo sexual gera problemas sociais como a gravidez precoce.
- O funk com apelo sexual acoberta crimes como a pedofilia e o trabalho infantil.
- Isso tudo é incentivado pela indústria cultural e pelo consumismo.
- A adultização prejudica as crianças.

Média das avaliações: - Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Problematização
por J [redacted] - domingo, 5 julho 2015, 17:00

A situação:

funk não é problema, existem vários MCs que não trabalham de forma erotizada, como o MC Garden, que eu, particularmente, aprecio,

a erotização infantil é o problema, pois até certa idade, a criança ainda deve ter inocência, pois a vida é feita de fases, e a fase da infância é importantíssima para o desenvolvimento do caráter e da vergonha na cara de uma pessoa, além do teor psicológico, há um fisiológico, pois a criança não tem se quer estrutura corporal para ser exposta a situações sexuais ou algo do gênero

para resolver isso é necessário fazer uma conscientização da população para mudar a nossa realidade, pois o que está acontecendo não passa do resultado da cultura que o brasileiro adquiriu ao longo dos anos....

Média das avaliações: - Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Re: TEMA 8 - Fórum do Terceiro D
por V [redacted] - domingo, 5 julho 2015, 18:37

O funk erótico é o espelho da realidade que essas crianças vivem nas favelas. A sua música é olhada com preconceito e é marginalizada em relação à sociedade. Esses cantores mirins não podem ser impedidos de fazerem sua arte, boa parte das crianças já são expostas desde cedo ao sexo, que ainda é considerado um grande tabu na sociedade. Além de que, através da música as crianças tem outra perspectiva de vida, condição de melhorar suas condições sem ter que recorrer ao tráfico. Não precisa gostar de funk para perceber que a música, independente do gênero e do tema abordado, pode mudar a vida de muitas pessoas e deve ser mais incetivada.

Média das avaliações: - Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir | Responder

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No T11, E apresenta um segundo parágrafo desarticulado do tema. No terceiro parágrafo, consegue relacionar o que dizia anteriormente ao tema. Mais característico no protótipo deste gênero, porém, é desenvolver um argumento (portanto, diretamente relacionado à tese desenvolvida) por parágrafo e, assim, construir a progressão temática. Além disso, houve uma generalização extrema do que dizia, propiciando uma quebra de força argumentativa. O que E redigiu nesse segundo parágrafo mencionado ao discorrer sobre o tema “Como desnaturalizar a escola depredada?” está na figura 30.

No parágrafo seguinte (terceiro), E relaciona essa “globalização” (com suas palavras) ao individualismo e ao uso “irresponsável” dos materiais escolares e, assim, prossegue seu texto. Em relação ao parágrafo 2, especificamente, deixei o bilhete, conforme figura 30.

⁶⁷ As tarjas pretas estão cobrindo as fotos e os nomes dos alunos para manter o sigilo ético.

Figura 30: Segundo parágrafo do T11 de E e bilhete deixado ao final da folha

7	com o advento do capitalismo, a mercadoria se tornou de fácil
8	acesso tornando uma desvalorização dela. Atualmente, o objeto tor
9	na-se de objetos cada vez mais rápidos (Reflexos de uma especi
10	idade marcada por uma indústria cultural que produz os
11	melhores de lixo por dia.) - P. Trunc.
27	É [redacted], não vi muita articulação entre tema e 2º-5. Nas escolas
28	públicas, por exemplo, as mercadorias não são de fácil acesso. No
29	próprio IF, quando um motor queima, uma cortina rasga, um
30	ar condicionado estraga... conseguimos facilmente repô-los?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

A última observação concernente às capacidades discursivas verificadas nos textos de E é relativa ao último texto, o T13, em que aparece, de forma sutil, uma conversa com o leitor com a utilização do pronome “sua”, inadequação ao gênero apontada ao aluno em forma de bilhete simultânea a uma correção direta, conforme figura 31.

Figura 31: Excerto de T13 do aluno E

TÍTULO:	
1	temo ou sem receita, genérico ou privado, uma grande variedade de remé
2	dios facilmente adquiridos no conforto da casa. Afinal, quem nunca tomou
3	um remédio sem prescrição do médico? Com hospitais lotados e com
4	uma indústria farmacêutica cada vez mais poderosa, infelizmente, a
5	automedicação é bem vista pela maioria da população.

Não estabelece conversa com o leitor, ok?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

3.2.2.4.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão

O quadro 23 foi produzido com os elementos que marcam a conexão nos textos do aluno E.

Quadro 23: Mecanismos de conexão presentes nas dissertações do aluno E

	1º§:	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:
T1	com; porém; para; enquanto muitos...outros	mesmo com; por um lado; porém; muitas das vezes	por; para; mas; porque; por; por exemplo	além disso; para; por consequente; pois além de; ou seja	não só...mas também; para
T2	após; com isso; até mesmo	enquanto; entretanto; pois; para; ou	desde; ao contrário de; pois	como; seja; e não; por exemplo	visto que; além disso; assim
T3	todavia	doravante; por	como consequência; pois; e; não...e nem	ou; entretanto; também; além disso; pois	e; para
T4	com; entre; todavia	ao contrário de; além de; se	e que	además	a maioria de; como; por isso; afinal; ou; assim
T5	com; em contrapartida;	e; além disso; assim	assim sendo; mais...do que; por	conforme; además	se; enquanto; para mais
T6	com; como por exemplo	quando	porém; como por exemplo; visto que	mas ainda; todavia; para; por	com; contudo; enquanto; para
T7	diante de; quanto; até mesmo; entretanto; não apenas...mas também; mas ainda; pois	embora; afinal; para; além de	desde; através de; por	além disso; pelo; até mesmo; assim	em síntese; porém
T8	com; até mesmo; infelizmente;	a fim de; juntamente a; como	para; e	em contrapartida; através de; além disso; uma vez que; no entanto; como	todavia; e; antes que
T9	atualmente; infelizmente; ao invés de; como; mas	além de; ou; e; com; se	em relação a; por; para mais; pois; como; uma vez que	desde que; já; e; infelizmente; através de; não...mas sim	não...e sim; e; através de
T10	antes de; como se; desde a...até a; junto a; até mesmo	como; através de; não...mas sim	é o mesmo que; e não; antes de tudo	e sim; para	assim sendo; desde que
T11	e; não...mas sim; para que	com; para	pela	como; seja...seja; logo	para
T12	diante de; por meio de; assim; ou	perante; contudo; desde que; assim sendo	não porque...que; mas	afinal; como; dessa forma	-----
T13	afinal; com...e com;	com que; como; assim; devido a	também; e	destarte; como; com a finalidade de	-----

Fonte: a autora

No T4 E trouxe um “*e que*” sem apresentar “*que*” anteriormente no período, causando um problema de coesão. Foi feita uma correção indicativa e o par *que...e que* não voltou a aparecer nos textos seguintes de E, que utilizou outros pares como *porque...que*, *com...e* ou outras formas de estabelecer paralelismo – como com o uso de um *que* seguido por termos da mesma classe gramatical seguido pelo conectivo *e*, tal qual em: “futuros adultos, *que crescem* sem perspectiva *e continuam* [...]” (Aluno E, T8, linha 9, grifo meu).

E inicia suas introduções com expressões de modo, de tempo, recorrendo a questões históricas, por exemplo. O início de seus textos frequentemente apresenta o termo “com”.

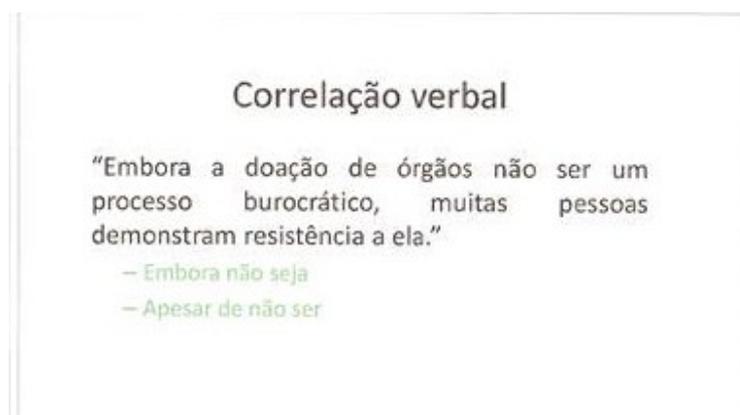
- “Com o crescimento do país, o lixo produzido também aumentou, porém o Brasil não acompanhou essa demanda.” (Aluno E, T1, linhas 1 e 2)
- “Com origem medieval, o trote tem tradição nas universidades como fase da vida estudantil.” (Aluno E, T4, linhas 1 e 2)
- “Com o crescente índice de violência, uma discussão veio a debate: reduzir ou não a maioria penal.” (Aluno E, T5, linhas 1 e 2)
- Com a decadência do patriarcalismo, decorrente da Primeira Guerra mundial e outros fatores históricos e culturais [...] (Aluno E, T6, linhas 1 e 2)

Essa recorrência marca um estilo de escrita de E, mais do que uma falta de repertório linguístico-discursivo, dado que outras possibilidades de introduzir o texto também são apresentadas por ele. Há, por exemplo, uso de “Diante de” ao invés de “Com” exercendo a mesma função, como em: “**Diante das** tecnologias atuais, não podemos negar o quanto a medicina evoluiu” (Aluno E, T7, linhas 1 e 2, grifo meu). Há, também, outras formas de introdução, como por definição, tal qual em: “Democracia vem do grego que significa...” (Aluno E, T3, linha 1).

Também eram recorrentes expressões marcando oposição ou concessão a fim de E inserir contra-argumentos quando a tese posicionava o enunciador contrariamente ao tema proposto. As seguintes expressões apareceram no desenvolvimento marcando essa oposição ou concessão e marcando o bom repertório do aluno E: por um lado; entretanto; ao contrário de; embora; não...mas sim; contudo; mas; porém; e não; em contrapartida.

Relativamente ao conectivo *embora*, E utilizou-o da mesma forma como usaria “Apesar de”, mantendo o verbo no infinitivo, criando a oração “Embora a doação de órgão não ser um processo burocrático, [...]” (Aluno E, T7, linha 8). Foi feito um comentário a respeito no texto de E, e isso foi levado ao *feedback* coletivo, conforme figura 32.

Figura 32 – Um dos *slides* do *feedback* coletivo do tema 7⁶⁸

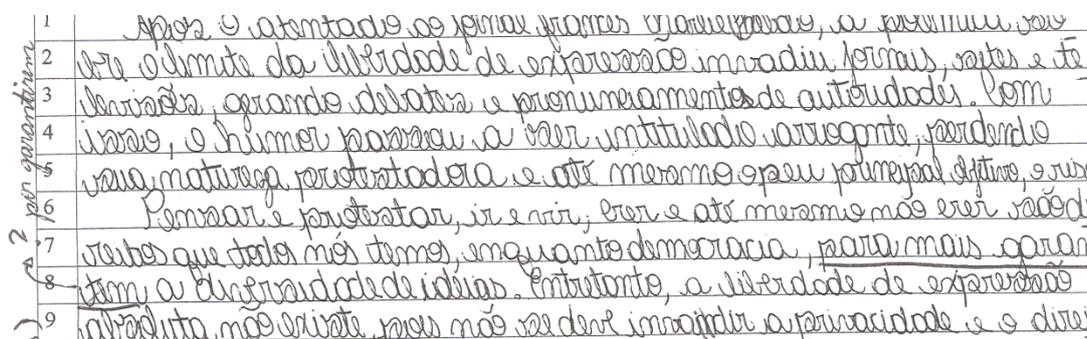


Fonte: a autora

Nos textos posteriores, E não utilizou novamente o conectivo *embora*.

E também utilizava muitas vezes a expressão “para mais”, mas, em alguns momentos, essa expressão perdia a funcionalidade de adicionar informação, como no T2. Relativamente a isso, realizei uma correção direta, conforme Figura 33.

Figura 33 – excerto do T2 do aluno E



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Posteriormente a esse fato, a expressão foi usada novamente no T5 e no T9 de forma adequada.

3.2.2.4.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão

Estabelecendo a coesão verbal, E valeu-se de verbos no presente com valor atemporal (caráter de universalidade do que se afirma) – exemplos 1 e 2, a seguir. Além desse também é recorrente em E, como nos demais alunos, o infinitivo apontando necessidades em conjunto com auxiliares de modo na apresentação da proposta de intervenção (veja-se exemplo 3), mas

⁶⁸ Em cor clara, na imagem do slide, lê-se: “– Embora não seja; – Apesar de não ser”

também é muito comum o uso da primeira pessoa do plural nos textos de E na inserção da proposta (exemplo 4), o que é possível de se realizar no gênero dissertação escolar e transmite ao interlocutor a ideia de **corresponsabilização** na solução do problema.

Exemplo 1) “Além disso, crianças começam a trabalhar para ajudar seus pais e encontram no lixo seu sustento. Por conseguinte, elas abandonam a escola, que possui papel imprescindível” (Aluno E, T1, linhas 18 a 20)

Exemplo 2) “Pesquisas constataam a ‘imperfeição’ da democracia no país [...]” (Aluno E, T3, linhas 3 e 4)

Exemplo 3) “É preciso divulgar, popularizar e incentivar esse processo” (Aluno E, T7, linhas 22 e 23)

Exemplo 4) “Precisamos controlar os meios de comunicação [...]” (Aluno E, T8, linha 29)

Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns nos textos de E também são as anáforas nominais, confirmando sua frequência recorrente no eixo do expor, especialmente no discurso teórico. O quadro 24 traz exemplos de textos de E:

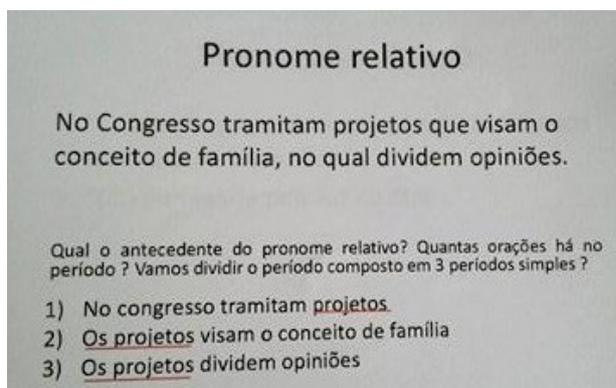
Quadro 24: Exemplos de anáforas em textos de E

	termo referenciado	elemento anafórico
T1	país	Brasil
	lixo	<i>não houve</i>
T2	o humor	o riso
T4	trote	“brincadeiras”; ato; galhofa; essa passagem para a universidade
T6	projetos	na qual
T8	doação de órgãos	ela; esse processo
T9	a legalização das drogas	essa medida
T10	escola	instituição educacional

Fonte: a autora

No T6, E faz uma retomada incorreta de antecedente utilizando o pronome relativo *na qual* ao invés de utilizar *os quais* ou *que* (o antecedente do pronome relativo era a palavra *projetos*). O trecho era: “No Congresso tramitam projetos que visão (sic) o conceito de família, no qual dividem opiniões.” Foi feito um bilhete “Qual o antecedente aqui?” Esse trecho foi para o *feedback* coletivo da seguinte forma (figura 34).

Figura 34 – Um dos *slides* do *feedback* coletivo do Tema 6



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Como já mencionei anteriormente, os *slides* tinham animação em Power Point e cada parte aparecia apenas após conversa com a turma. Primeiro era apresentado o período. Depois, a indagação. Em seguida, os alunos tentavam responder à questão colocada. E assim por diante.

Esse pronome relativo voltou a ser usado inadequadamente no T10, seguido por correção indicativa. No texto seguinte, T11, foi usado corretamente (ocorreu uma inadequação, não relativamente ao uso não situado desse relativo como nas ocorrências anteriores, mas quanto à concordância em número do relativo *no qual* que, nesse excerto, tinha como antecedente o termo “projetos”): “Como solução à falta de senso de coletividade, as escolas deveriam oferecer projetos em grupos, no qual o aluno passa a ser ativo dentro da escola e da comunidade.” (Aluno E, T11, linhas 17 a 19).

Outros usos (e adequados) de outros pronomes relativos apareceram, como se vê em: “A infância é um período de formação do indivíduo, em que a família possui um papel importantíssimo”. (Aluno E, T8, linhas 13 e 14).

3.2.2.4.4 *Análise global do percurso de E*

No primeiro texto, E apresentou: incorreção verbal, problemas em elementos supratextuais (uso de maiúscula após ponto-e-vírgula), e na microestrutura com questões relativas à ortografia (profições – linha 27; *estimasse* ao invés de *estima-se* – linha 4), além de ausência de proposta exequível na conclusão conforme se solicitava. Também apresentou um período incompleto sintaticamente, o que foi indicado na correção (correção indicativa) e o qual se comentou no *feedback* coletivo (com excertos similares ao de E – conforme quadro 24). Como ilustração, a figura 35 traz o Texto 1 do aluno E.

Figura 35 – Texto 1 do aluno E

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier

Tema nº 01 Turma: () C (X) D

Aluno: ██████████

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1				✓		
2				✓		
3				✓		
4				✓		
5				✓		
Total: <u>600</u> / 1000						

TÍTULO: estimase → visto no prnt. imp. do subjuntivo

1 Com o crescimento do país, e sua produção também aumentou,
 2 porém, o Brasil não acompanhou essa demanda. Com produção média de
 3 uma tonelada, e isso se torna alvo para pessoas que não investem, não
 4 investem ^{estima-se} ~~investem~~ que 28% da população brasileira não possui esse
 5 tipo de renda. Com isso, a produção de lixo revela uma desigualdade
 6 (quanto muitos desperdiçam, outros lutam para sobreviver ^{em? qui?})
 7 O lixo é tratado com descuido, mesmo com a lei que prevê a
 8 valorização dos lixos, a lei obteve por atores voluntários, e por meio
 9 ainda a realidade brasileira. Para a situação mantém trabalhado
 10 res, mesmo por onde, que por um lado a reciclagem, por o lixo desperdiçado
 11 desperdiçado e inutilizado, porém, essas atividades não são regulamen-
 12 tadas e muitas das vezes viram, em uma situação de insegurança
 13 Trabalhadores que recorrem ao lixo por falta de empregos para
 14 pessoas com vontade, quem produziram materiais, mas não por que
 15 eles querem, mas por que, as vezes, a única alternativa (como por quem
 16 pelo a sobrevivência, a distribuição, quando se trata ^{também autoriza} de ~~trabalho~~
 17 que perderam suas atividades (com a reciclagem) ^{desnecessária} ~~trabalho~~
 18 Além disso, crianças começam a trabalhar para ajudar seus
 19 pais e inseriram no lixo seu sentimento. Por conseguinte, eles abom-
 20 nam a vida, que possui papel imprescindível. Isso gera um peso
 21 de mais futuro, pois além de estar vulneráveis os seus, não estarão
 22 capacitados para o mercado de trabalho, ou seja, continuação
 23 de um ciclo precário
 24 Trabalhadores de germinação que lidam em prática a sustentabilidade
 25 de brasileiros. Que oferecem não só educação de qualidade, mas tem
 26 um ciclo de trabalho que indivíduos precisam para se manter na sua
 27 situação. E que regularmente as pessoas voltam para o lixo. Para
 28 mais, precisamos de cidades que se preocupam com a reciclagem
 29 e que também reduzir seu lixo
 30

* por alterações ok

ok

Onde está a desigualdade da renda?

profissionais

p. trunc.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No T2, também houve uma incorreção relativamente aos elementos microestruturais (concordância verbal inadequada). No T3, E já apresentou um texto mais claro em argumentos, com maior progressão e força argumentativa, sem inadequações nos elementos supratextuais e de forma que as poucas incorreções relativamente aos elementos microestruturais fizeram-se praticamente invisíveis frente à qualidade global do texto, deixando-o próximo do gênero dissertação prototípico escolar.

Isso ficou mais bem representado no T4 – o uso de maiúscula após ponto-e-vírgula aconteceu, mas também aconteceu o uso de minúscula após ponto-e-vírgula, o que não permite saber se o primeiro foi por desatenção – situação em que E apresentou um texto dissertativo escolar ainda mais próximo do prototípico. A figura 36 traz o texto 4 do aluno E.

Figura 36 – Texto 4 do aluno E

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier		Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)	
1		1						✓	
2		2						✓	
3		3						✓	
4		4					✓		
5		5						✓	
		Total:	460					1000	

Aluno: [REDACTED] Tema nº: [REDACTED] Turma: () C (X) D

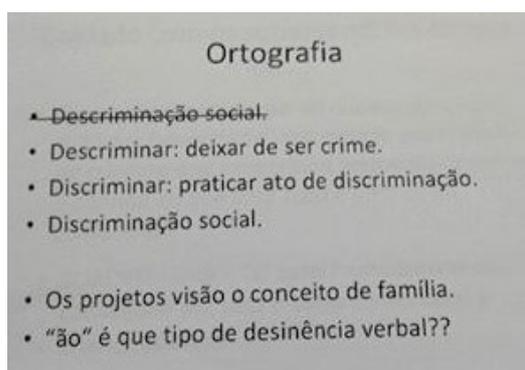
TÍTULO:

1 Com origem medieval, o texto tem tradição na universidade como forma
 2 da vida estudantil. Alguns afirmam que ele preserva a interação entre
 3 de relatórios e os monitores. Outros, que predomina a prática e a didática
 4 marcada de socialização.
 5 No contrário dos que afirmam que o texto é essencial, estudantes
 6 relatam, de modo mais objetivo, a participação dos "trimeiros". Além de
 7 intimidatórios, os monitores adotam que são meros tutores e responsáveis por
 8 participarem do ato. Trata-se de uma questão acadêmica, em qual o indi-
 9 cado necessita estar inserido na sociedade.
 10 O texto demonstra, portanto, a importância de que o aluno não se limite
 11 às de discussões em geral; trata-se com relatórios teóricos; também
 12 algumas em grupos, parciais; análises de dados e tipos. Trata-se
 13 da realidade, portanto, mostra que o conhecimento não é apenas
 14 teórico, mas também que prática e teoria são. É o caso de um
 15 não é imensurável. Para descrever de "socialização" trata mais
 16 que prática que não existe. Adicional, essa prática é uma fonte
 17 de conhecimento. O texto está fortemente atrelado ao Vygotsky. O texto
 18 prática e com desejo de aprendizagem e autonomia.
 19 A maioria dos relatórios não julga o texto como um
 20 trabalho difícilmente visto, embora não se possa dizer que em
 21 de fato se de "trimeiros", afinal cada um possui um critério
 22 diferente para dizer o que é domínio ou não. O que pode ser fu-
 23 to é que se trata de uma "mão", em que trata a prática, não
 24 a universidade seja marcada por leis e normas, práticas
 25 e normas que se sustentam a mente. Assim, mostra por
 26 uma nova tendência, o texto perdura seu espaço.
 27
 28
 29
 30 prática → substantivo
 prática → verbo conjugado no presente do indicativo
 na 3ª p. do singular.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No T6, também houve duas incorreções relativas aos elementos microestruturais – ortografia (uma delas pode ser vista no quadro 25). Relativamente a elas foram feitas observações no texto do aluno (uma delas também foi para o *feedback* coletivo) e correção direta (em outra). Isso pode ser visto na figura 37.

Figura 37 –Excerto de T6 de E e um dos *slides* do *feedback* coletivo do Tema 6



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No T7, foi realizada uma correção relacionada à microestrutura: uma repetição de um travessão quando ele não deveria ocorrer (marcando aposto). Isso foi indicado a E por meio de bilhete. O excerto de outro aluno com o mesmo tipo de incorreção foi levado ao *feedback* coletivo para que houvesse a explicação para toda a turma.

Quadro 25: Excertos de E e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de E (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
Texto 1		
“Que ofereçam não só educação de qualidade, mas também todo aparato que o indivíduo precisa para se manter na instituição.”	Período truncado.	Não. Todavia excertos de outros alunos foram para os <i>slides</i> relativamente à mesma questão.
Texto 2		
“Desde os acontecimentos históricos brasileiros da década de 60 até 80, charges, tirinhas, músicas, entre outras obras virou alvo de manifestantes com cunho de reivindicação.”	Correção indicativa	Não.
Texto 6		
“No Congresso tramitam projetos que visão o conceito de família [...]”	Bilhete (figura 26)	Sim (figura 26)
Texto 7		
“[...] muitas pessoas demonstram resistência a ela – que não é advinda da religião afinal a maioria delas é a favor –.”		Não, mas uma incorreção de outro aluno repetindo travessão no fim do período marcando fechamento de aposto foi levado para discussão coletiva.

Fonte: a autora

E foi mantendo um bom padrão de escrita dissertativa escolar, e seu último texto (T13 – Figura 38) demonstra esse excelente crescimento nas capacidades discursivas e linguístico-discursivas (especialmente se compararmos com seu T1 ou T2).

3.2.2.4.5 *Ilustrando o trajeto de E: T1, T4 e T1*

Três textos que representam o trajeto de E na aquisição de capacidades de linguagem foram anexados a este texto e encontram-se nas figuras 32, 33 e 35 anteriormente apresentadas.

Como já discorri sobre cada um desses textos nos itens anteriores, não retomarei observações relativas a eles neste item para não incidir em circularidade.

3.2.2.5 O percurso de MA

MA foi um dos alunos que deixou de produzir apenas o texto relativo ao último tema, assim como o aluno MP. Relativamente à grade de correção nos moldes do Enem que era impressa na folha definitiva dos alunos e à nota fictícia que recebiam, pode ser interessante saber que, no caso dos textos de MA, sua pontuação iniciou-se em 720, terminou em 880, perpassando por textos em que atingiu 960, sugerindo um indício de crescimento que busco analisar.

Vejamos uma análise sintética dos mecanismos de textualização no percurso de MA.

3.2.2.5.1 *Capacidades discursivas*

Com relação às capacidades discursivas, o aluno não apresentou problemas relativos aos tipos de discurso nem de sequência.

No texto 5, mostrou uma “boa introdução [figura 39], com tese exposta de forma enxuta”, conforme bilhete que deixei em sua folha.

Figura 39 – Excerto do texto 5 do aluno MA

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
Tema nº 05 Turma: () C (X) D

Aluno: [Redacted]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	
2						✓
3						✓
4					✓	
5						✓
Total:						920 /1000

TÍTULO:

1 A redução da maioria penal é um tema que há muito vem sendo dis-
2 cutido e ganhou mais impacto com a aprovação do, proposto, pelas Comissão
3 de Constituição e Justiça, do Comércio, cujo proposta é válido e deve ser coloca-
4 do em vigor o mais rápido possível, mas é de importância máxima sabese
5 que ele não se pode ser posta em prática se não se cumprir o que se ali se ex-
6 pede a outras propostas, de não alcançar os resultados esperados.

Bom introdução com boa estrutura de forma proposta.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Nessa introdução, MA posiciona-se favoravelmente ao tema, mas de forma “parcial”, já que sua implementação vem conjugada a outros fatores. Ele se expressa com bastante clareza relativamente a isso, cumprindo o papel da introdução de anunciar o que fará no restante do texto (como sugerir “outras propostas” necessárias à implantação da redução da maioria penal”).

No texto 11, MA traz uma sequência mais comum ao *script* em sua introdução, o que não descaracteriza o gênero, mas sim cria uma possibilidade de enriquecimento de seu texto. Para se visualizar a relação entre a introdução e a sequência que dá ao texto, a figura 40 traz o primeiro e o segundo parágrafos (o segundo já com a sequência argumentativa predominante).

Figura 40 – Excerto do Texto 11 do aluno MA

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
Tema nº 03 Turma: () C (X) D

Aluno: [Redacted]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	
2						✓
3					✓	
4				✓	✓	
5						✓
Total:						800 /1000

TÍTULO:

1 Em de tudo, apenas as felizes e as felizes se fazem presentes pelo acesores do usdo quem
2 passu pelo passu e observe indignados faziam amaxelas indicando fechamento de local, e-
3 lém de apresentar um olhar heterozia do povo, es sérdidos digere e picho des nes muiss.
4 Há sabim quão pite a situação está por dentes; coetivas distregadas, quades es quobredos
5 e jogados ao chio. ^{Um link} ~~Apesar de tudo~~, um único pensamento fica na mente das pessoas: Por que? O que
6 leva as propéias insuficientes deks benefícios fozem isso a si mesmas e ao próximo?
7 A redução de patrimônio escolar, sendo um ato tão excois, tem sido praticada como um
8 ato de estuliano. Os alunos, na escola, estão sempre trabalhando as coetivas, colando chilete em
9 baixo de caduceu, entre outras atos, por acreditar que aquilo não é deles; todavia, é.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

3.2.2.5.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão

O quadro 26 foi produzido com os elementos que marcam a conexão nos textos do aluno MA.

Quadro 26: Mecanismos de conexão presentes nas dissertações do aluno MA

	1º§:	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:	6º§:
T1	mas	em primeiro lugar; para; muitas vezes; como; para; mas; afinal	em segundo lugar	segundo; e	a partir disso; para; através de; não só...como também; além disso	-----
T2	por; através de; todavia	e	entretanto; se	afinal; mas; por exemplo	contudo; até porque	-----
T3	entretanto	e	desde; afinal	enquanto; através de; por meio de; não só...mas também; assim; além disso; para	-----	-----
T4	não é; é apenas; para que	primeiramente; como	segundo; e; como	terceiro; como; afinal; por mais que; para que	em virtude de; é fato que; então; a partir de... é que; como; se; quando	-----
T5	e; mas; se	então; já; além disso; devido a	para que; além do que; para que; por que apesar	para; ao invés de; para	se; por	-----
T6	entretanto; todavia; para	segundo; contudo; se	através de; mas; assim como	mesmo; e; e não; e	-----	-----
T7	quando; todavia; muito mais...do que	porém; sendo que; sendo assim; para; perante; acerca de	além disso; para; e, por isso; apesar de	outro ponto; quando; para com; entretanto; para; através de; tão...que; para	a partir de; seja de	-----

T8	para	entre; para; se; também	justamente; como por exemplo; afinal; se	além disso; como; o primeiro...o segundo; cada vez mais	se; pois; enquanto; através de; para isso; para	-----
T9	como por exemplo; entretanto	ou seja; sendo assim;	mesmo que; para	com ...e com	-----	-----
T10	para; não	e; apenas	além de	caso; ou seja	uma forma de; sobre; para; mas também; ainda; como; afinal; para; dessa forma; ao mesmo tempo	-----
T11	além de; para; quão; com isso	mesmo sendo; como; todavia	para; para com	apesar de; mas; e	já que; para	sendo assim; como; por isso; para que; dessa forma; para que
T12	se	entretanto; mais...do que	cada vez mais; devido a; afinal; muito mais...do que	segundo; mas; entretanto	a partir de; para; mas; quanto a; desde que	-----

Fonte: a autora

Para exprimir oposição de ideias, MA valia-se de *mas*, *entretanto*, *todavia*, *contudo*, um razoável repertório coesivo com esse valor semântico. Muitas vezes, essa relação de ideias já se anunciava no primeiro parágrafo, quando, após fazer a apresentação do tema, MA usava o conectivo para inserir sua tese.

No texto 4, MA faz uso de “primeiramente” para introduzir o primeiro argumento de sua tese, de “segundo” e “terceiro” para inserir os demais. Em correção direta, sugeri que utilizasse as expressões “em segundo lugar” e “em terceiro lugar”.

No texto 5, MA inicia um período com um conectivo explicativo “Porque” criando um período incompleto, fato apntado a ele em correção indicativa, conforme Figura 41.

Figura 41 – Excerto do T5 do aluno MA

14	prova a responsabilidade das pessoas...
15	Os jovens respondendo mais do que suas atitudes elaboram para que estes ^{passar} reperem antes de tomar certas decisões, além do que passando ^{passar} de ^{de} expressão
16	das na prisão que ^{que} pode contribuir, pois que ele não retorne ^{retorne} mais a esse meio
17	do (peço, apesar de a maioria das pessoas nemundo do crime ser adult
18	ta, não quer que dige que essa experiência de crime tenha começado
19	seu, mas podem ^{podem} deixar ^{deixar} da adolescência) P. trunc ^{trunc}

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Como se vê, o conectivo iniciava uma oração que deveria ser continuação do período anterior (enquanto oração coordenada explicativa – “porque [...] isso não quer dizer”. Esse exemplo de período truncado não foi para o *feedback* coletivo; contudo, uma oração iniciada por um conectivo conformativo (que também deveria ter sido ligada ao período anterior), isto é, um caso de incorreção similar a este de MA, foi para os *slides* de *feedback* coletivo para reflexão com a turma.

No T9, outra questão relativa à conexão foi a incompletude de um par coesivo. “Grande parte de quem usa drogas ou é traficante, iniciou esse ofício devido às baixas condições econômicas”. Neste trecho, fiz uma correção direta inserindo um *ou* após a vírgula (pode ter sido um deslize de MA ao transferir o texto do rascunho para a folha definitiva – as capacidades linguístico-discursivas do aluno já vinham se mostrando bastante alicerçadas relativamente aos conectivos –, ou pode mesmo ter sido uma incorreção do aluno).

Como se pôde ver, MA não apresentava grandes problemas com os conectores, conseguindo estabelecer boa relação entre os períodos e parágrafos, fazendo relações semânticas adequadas e de forma satisfatória.

3.2.2.5.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão

Estabelecendo a coesão verbal, MA valeu-se eminentemente de verbos no presente com valor atemporal (tempo recorrente no gênero em questão), mantendo um caráter de universalidade do que se afirma – exemplo 1, a seguir. Para se fazer uma retomada histórica no percurso argumentativo (argumentação por percurso histórico), utilizou o pretérito perfeito – exemplos 2 e 3. Para a proposta de intervenção comum ao gênero quando nos moldes do Enem, como no caso em estudo, MA utilizava bastante o futuro do pretérito (exemplo 4), algumas vezes em conjunto com o presente do indicativo (exemplo 5). Além desse tempo verbal, assim como foi recorrente nos textos de muitos dos alunos, utilizou o infinitivo – apontando necessidades exprimindo modalizações – exemplos 6 e 7.

Exemplo 1) “Em primeiro lugar, a parte da nação que não **passa** por essa situação, **fecha** seus olhos para a condição do próximo” (MA, T1, linhas 6 e 7, grifo meu).

Exemplo 2) “O trote é uma tradição que surgiu na Europa, na Idade Média [...]”(MA, T4, linha 1, grifo meu)

Exemplo 3) “O funk é um gênero musical que **surgiu** em 1960 nos Estados Unidos e **passou** por diversas transformações para [...]” (MA, T8, linhas 1 e 2, grifo meu)

Exemplo 4) “[...] a melhor solução para resolver esse impasse **seria** que [...]” (MA, T12, linhas 23 e 24, grifo meu)

Exemplo 5) “[...] como solução, a confecção de duas oficinas nas escolas **é** uma agradável escolha. A primeira oficina **seria** uma de manutenção de objetos danificados [...]” (MA, T11, linhas 23 e 24, grifo meu)

Exemplo 6) “A população **tem que começar a olhar** para o horizonte e **perceber** que a magnitude do mundo está nos contrastes provindos de cada um” (MA, T6, linhas 28 e 29)

Exemplo 7) “A população **precisa** se **mobilizar**, esses projetos **tem que ser** desenvolvidos com um bom embasamento [...]” (MA, T9, linhas 16 e 17)

Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns nos textos de MA também são as anáforas nominais, confirmando a frequência dessas unidades normalmente recorrentes no eixo do expor, especialmente no discurso teórico – o quadro 27 traz exemplos de elementos anafóricos presentes nos textos de MA:

Quadro 27: Exemplos de anáforas em textos de MA

	termo referenciado	elemento anafórico
T1	catadores de lixo	essas pessoas; pessoas que vivem do lixo
T2	Declaração Universal dos Direitos Humanos	essa conquista
T4	trote	ritual de iniciação; “brincadeira”
T5	redução da maioria penal	essa proposta; a medida; ela
T7	Doação de órgãos	o tema

Fonte: a autora

Percebemos que mais de um aluno, assim como MA, usaram termos como “ritual de passagem para a faculdade”, “ritual de iniciação para a faculdade” e o termo “brincadeira” usado entre as aspas para estabelecer anáfora relativa ao termo “trote” no T4. Indo às discussões dos alunos no Moodle, vi que esses termos apareceram nas conversas entre eles já naquele momento, o que pode indicar que de lá é que foram para os textos, o que vejo como um fator positivo de utilização da ferramenta uma vez que ela propicia esse compartilhamento de saberes, ainda que de forma implícita (visto que nenhum aluno estava dizendo “usem ‘ritual de iniciação’ como sinônimo de ‘trote’ em seus textos”) entre eles.

Feitas essas observações relativas aos mecanismos de textualização nos textos de MA, passo a uma análise global a fim de observar o processo da Escrita em Espiral no seu percurso.

3.2.2.5.4 Análise global do percurso de MA e elementos microestruturais

Nos textos 1, 4, 5 e 6, MA apresentou, com relação aos elementos microestruturais, incorreções relativas ao uso do acento grave (ou não o utilizou, ou o utilizou em momento em que não deveria). Com relação ao *feedback* coletivo, foi nos *slides* dos temas 4 e 5 que a “crase” foi diretamente trabalhada com os alunos. Com a prática em seus textos e a combinação da correção direta, indicativa e do *feedback* coletivo, MA passou a fazer um uso adequado desse fenômeno. Um exemplo do uso adequado pode ser visto com “Há aqueles que alegam ainda o direito à liberdade de expressão [...]” (MA, T12, linhas 18 e 19).

No primeiro texto, MA apresentou duas incompletudes de período no primeiro parágrafo e uma no quarto texto, todos devido a uma má pontuação. Eles foram para o *feedback* coletivo para reflexão com a turma (conforme quadro 28). Resumidamente, do texto 1 ao texto 9, foram mais recorrentes períodos incompletos (períodos truncados) nos textos de MA. A partir do texto 9, eles pararam de aparecer e assim foi do 9 ao 13.

Quadro 28: Excertos de MA e relação com o *feedback* coletivo

Excerto de MA (destaque para quando há apontamento de inadequação em trecho específico)	Apontamento feito na correção	Excerto foi para <i>feedback</i> coletivo? Como apareceu?
Texto 1		
Cidadãos vivendo à margem da sociedade em situações precárias e denotando a desigualdade de direitos do país.	Período truncado.	Sim. Uma situação que é pouco abordada no dia a dia das pessoas, mas que assola grande parte da população brasileira, é a vida dos catadores de lixo com cidadãos vivendo à margem da sociedade em situações precárias e denotando a desigualdade de direitos do país, desigualdade esta que ocorre devido a vários fatores.
Desigualdade esta que ocorre devido a vários fatores.	Período truncado.	
Texto 4		
Como o caso de Edison Tsung Chi Hsueh, que morreu afogado no primeiro dia de iniciação à faculdade.	Período truncado.	Sim. Trecho foi da mesma forma, sem proposta minha de correção, para que a turma refletisse conjuntamente (guiada por mim) sobre a ausência de uma oração anterior a esta completando o período.
Texto 8		
A consciência de que certos hábitos de suas vidas não podem ser repassados para suas crianças, pois prejudica a formação pessoal destes.	Período truncado.	Sim. Trecho foi da mesma forma, sem proposta minha de correção, para que a turma refletisse conjuntamente (guiada por mim) sobre a ausência de uma oração anterior a esta completando o período.

Fonte: a autora

3.2.2.5.5 Ilustrando o trajeto de MA: T3, T5 e T10

Para ilustrarmos o trajeto de MA, selecionamos um texto mais do início, um do meio e um mais próximo do fim do seu percurso.

A figura 42 traz o texto 3.

Figura 42: Texto 3 do aluno MA

Competência	Nível 1 (0)	Nível 2 (40)	Nível 3 (80)	Nível 4 (120)	Nível 5 (200)
1					✓
2					✓
3					✓
4					✓
5					✓
Total:					160 / 200

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier
Tema nº 03 Turma: () C (X) D
Aluno: [Redacted]

TÍTULO:

1 Atualmente, o Brasil, vem passando por várias manifestações mostrando a insatis-
2 fação popular perante os métodos políticos utilizados. Entretanto a quantidade de ma-
3 nifestações ocorridas não reflete em consciência política, existente na população,
4 que está muito obvia para um país considerado tão democrático.
5 Recentemente numa reportagem na rede brasileira de televisão mostrou as pes-
6 soas indo às ruas, manifestando, foi questionado a uma delas o motivo
7 de estar ali, e esta simplesmente não tinha resposta para a pergunta, ela não
8 sabia pelo que estava lutando. Isso mostra o quão precária está a compreensão
9 da respeito de política da população. a compreensão
10 A situação atual de país é algo facultativo, veio se acumulando desde o prin-
11 cípio - da exploração portuguesa - e vem se mostrando tão esturbanda, cheia de
12 corrupção e desigualdade. Corrupção esta que vem sendo feita de por várias
13 pessoas sejam aquelas que trabalham no ramo de política ou em outros, is-
14 se só não se acumulando no quesito de prejudicialidade para a democracia do
15 país. E isso só mostra mais ainda o fato de que as pessoas não têm um discer-
16 nimento político muito concreto, afinal se tivessem, não praticariam tal atitude.
17 Enquanto a situação presente não mudar, através de intervenções por
18 meio de todas as partes, a consciência popular de que é democracia, não vai me-
19 lhorar. Redução política é fundamental, não só implantando uma me-
20 téria nas escolas, mas todos os cidadãos precisam também encontrar e presen-
21 tar que podem ser redigidos pela população de forma acessível a todos.
22 É um ótimo exemplo de redução. Uma comunidade pode criar um grupo pa-
23 ra palestras e convidar a todos através de anúncios nas redes sociais e ou-
24 tros meios e assim a medida vai crescer de pessoas não porque a debates mais
25 sobre política, e todas expressando a sua opinião a cargo de conhecimento in-
26 dividido vai aumentando. Além disso, os meios políticos também devem mudar;
27 as eleições de substituir por mais vezes, com pessoas eleitas pelo povo, é uma ótima solu-
28 ção para ter uma maior garantia de fiscalização dos políticos na atuação de seu
29 trabalho e cumprimento das promessas. Essas instituições podem ser criadas a-
30 través de petições e campanhas populacionais.

18/01/2012

→ Vozes...
entendi...
ps.

Muitas propostas acabam ficando com que algumas fiquem vagas ou sem muita exequibilidade...

O texto 3 apresentou uma questão relativa à conjugação do verbo: “E isso só mostra mais ainda o fato de que as pessoas não tenham um discernimento político muito concreto, afinal, se tivessem, não praticariam tal atitude. (MA, T3, linhas 15 e 16). Apresentou o que era um hábito de MA nas suas conclusões no início de seu percurso: um número muito grande de propostas de intervenções, o que acabava fazendo com que se tornasse difícil a compreensão quanto ao sentido proposto e sua relação com o tema, ou se tornasse vaga quanto à exequibilidade.

A figura 43 traz o texto 5 de MA.

Figura 43 – Texto 5 do aluno MA

BVA: introduz com tom de respeito de forma persuasiva.

100% persuasivo → VIM.

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier
Tema nº 05 Turma: () C (X) D

Aluno: *[Redacted]*

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	
2						✓
3					✓	✓
4					✓	✓
5						✓
Total:						920 / 1000

TÍTULO:

1 a redução da maquiagem penal é um tema que há muito vem sendo discutido e ganha mais ímpeto com a proposta de adoção, proposta pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara que propõe a redução da pena de prisão em regime a mais rápida possível, mas é de importância máxima saber que ela não pode ser posta em prática sem que a medida não se realize e que de a estes propositos, de não alcançarem os resultados esperados.

2 Com base - muitas vezes antes - uma pessoa consegue distinguir e certo deverado não se por um adolescente, que não se trata do distintamente.

3 Não são estes mesmos adolescentes que usam beignas de um pai clamando de liberdade? Então isso que diz que eles já podem responder pelos seus atos, de modo a medida diminua a execução da pena de crime devido

4 a não possibilidade de receberem medidas punitivas mais brandas e sim, por serem a responder como pessoas conscientes e tomadoras de decisões que são

5 Os jovens respondendo mais do que por suas atitudes e elaboram para que não respondam antes de tomar certas decisões, além do que, ^{passar} passando por experiências que não pode contribuir para que ele não retorne mais a esse mundo do crime apesar de a maioria das pessoas no mundo do crime ser adulta, mas não que dizem que essa violência do crime tenha começado e

6 não, pois jovens podem desistir da adolescência. ^{partir} partir.

7 Mas para uma mudança ^{melhorar} melhorada é necessário que junto a redução da maquiagem penal, também seja modificada a atual sistema de execução, e final, não adianta "tratar" o adolescente na prisão e esperar que a mudança aconteça. O sistema penitenciário atual é voltado para a punição ao invés da reabilitação e a sociedade. A prisão não pode ser um local para onde o jovem vai e ^{elevar} elevar, que deve ajudá-lo a retornar a sociedade com um cidadão e contribuir para a melhoria do país.

8 Se ^{existem} existem nas unidades prisionais é possível existir mais projetos de educação, atividades, mobilizações e divulgações são maneiras de a ^{de a} de a publicação começa a lutar por mais essa melhoria no país e conseguir que a redução da maquiagem penal, entre em vigor e de forma eficaz.

Sh... caiu meio de "paraquedas" kein...

Optei BEEEM da sua argumentação.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

O texto 5 já apresenta uma conclusão mais enxuta, embora satisfatória, na apresentação da proposta interventiva. Na conclusão, todavia, faz uma relação que não guarda sentido com o restante do texto (indicado de forma descontraída em bilhete feito por mim). Traz também questões relativas aos elementos microestruturais, como ausência do acento grave, anáfora mal realizada, realização de período sintaticamente incompleto (truncado).

Mantém de positivo a capacidade discursiva de MA em fazer introduções nas quais apresenta tema e tese de forma enxuta e satisfatória.

A figura 44 traz o texto 10 de MA.

Figura 44 – Texto 10 do aluno MA

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier		Competência					
Tema nº 02 Turma: () C (X) D		Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1							✓
2							✓
3							✓
4							✓
5							✓
Aluno: [Redacted]		Total: 460 /1000					

Praseu, kin.

TÍTULO: Eco

1 Questões sobre sexualidade, gênero e afins são temas em destaque no momento
 2 das a maior questão é se a sociedade, de modo particular as crianças, estão
 3 prontas para discutir esse assunto. Na atual realidade da sociedade as pe-
 4 quenas não estão preparadas para aprender sobre gênero na escola.
 5 Crianças so se preocupam em brincar, ficar com seus amigos e se diver-
 6 tir. Apresentar para elas uma explicação sobre gênero – não existe me-
 7 nimo e nem isso, todos são iguais, a própria pessoa é que decidirá o que ela é –
 8 não é apenas confundir a cabeça delas, impondo-lhes uma decisão em
 9 um momento desnecessário.
 10 Além de que, a vontade de descobrir sua própria identidade pode levar
 11 as crianças a quererem ter experiências e isso busca por experiências
 12 em uma idade prematura pode levar a caminhos errados.
 13 Outro fator que motiva que o ensino de gênero não deve ser aplicado
 14 nas escolas para crianças é o fato de que os professores não sabem
 15 se colocam corretamente quanto ao tema – ou seja, sem preconceitos –,
 16 eles podem incluir uma ideologia errônea a respeito do assunto.
 17 Uma forma de resolver este problema é aplicar uma matéria de
 18 gênero para todos os professores sobre ética e moral, tendo uma também
 19 para as crianças. Já a contribuição para a criação de respeito não só
 20 no âmbito de gênero e sexualidade mas também no âmbito dos direitos
 21 humanos. Os professores devem ainda se reunir com os pais para dis-
 22 cutir essas questões e saber como vão expô-las para as crianças. O fi-
 23 nal, família e escola são uma "via de mão dupla", devem ir juntas
 24 no ensino para não confundir as crianças. Dessa forma, as crianças cres-
 25 cerão sem preocupações e ao mesmo tempo mostrando respeito
 26 pelas diversas identidades próprias existentes.
 27 *Seu texto ficou
 28 simples, porém claro e
 29 direto e bem posicionado.*
 30 *Obrigatória para todos professores ministrarem? Para isso eles estão preparados?*

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

O texto 10 apresenta um vício de linguagem (eco), marcado no texto do aluno por correção indicativa (levado ao *feedback* coletivo) e traz uma proposta de intervenção para a qual realizei um bilhete a fim de levar MA a uma reflexã. Não havia, porém, nada que

indicasse má formulação da proposta pelo aluno ou falta de exequibilidade. Trata-se de um texto dissertativo escolar prototípico (mesmo que ainda passível de melhorias, como qualquer texto), com elementos coesivos adequadamente colocados, com bons recursos e expressividade argumentativa e com progressão textual adequados. Tal como em MP, uma apropriação completa, portanto, do gênero.

3.2.2.6 O percurso de L

L foi um dos alunos que produziu onze dos treze textos solicitados. Na nota fictícia de acordo com a grade de correção disponibilizada na folha (grade similar à do Enem), a pontuação de L iniciou-se em 560 e terminou em 920, o que sugere um indício de crescimento que busco analisar.

Passo a uma análise sintética dos mecanismos de textualização no percurso de L.

3.2.2.6.1 *Capacidades discursivas*

Relativamente à infraestrutura textual, desde o primeiro texto o aluno consegue adequar seus textos ao tipo de discurso e de sequência.

Quanto às capacidades discursivas, no que diz respeito à organização temática, podem ser traçadas as observações a seguir.

L, no seu primeiro texto, apresentou uma dissertação “sem introdução”, uma vez que seu texto já se iniciava com características comuns às de um desenvolvimento: não houve uma preocupação em apresentar tema e situar-se em relação a ele apresentando uma tese. Também não houve uma preocupação em conectar os parágrafos, relacionando-os de alguma forma. A conclusão foi elaborada em oito linhas, sendo um único período, o que o fez muito extenso, demandando melhor pontuação. Os argumentos até foram apresentados com a preocupação de estar um em cada parágrafo, mas sem que fosse trabalhada a relação entre esses parágrafos (o que poderia ter ocorrido com conectores, por exemplo) – essa observação minha foi deixada para L em forma de bilhete no seu texto 1: “Falta de conexão entre os parágrafos.”

No texto 2, a introdução já trouxe uma melhoria no que diz respeito à necessária apresentação de tema e tese. Além disso, a conclusão permitiu maior fluidez e compreensão de leitura com sua divisão em 3 períodos. Todavia a proposta de intervenção mencionada na

conclusão não apresentava qualquer relação com os argumentos sustentados ou assuntos desenvolvidos ao longo do texto.

No texto 4, L já recebeu um bilhete em seu texto elogiando o fato de a tese ter sido anunciada logo de imediato na introdução. Isso já se anuncia como uma melhor apropriação nas capacidades discursivas.

No texto 5, L trouxe dois posicionamentos opostos sobre o tema apresentado, todavia não anunciou, por meio do estabelecimento de uma tese, em qual desses posicionamentos o seu texto se apoiava. Dessa forma, recebeu o bilhete: “E sua tese, é qual?”. Embora em seu título E tenha trazido um anúncio relativo à sua tese, não fez em conformidade com o que se faz prototipicamente no gênero – anunciando tese e tema na introdução.

No texto 6, L novamente anuncia sua tese no título, todavia não o faz apenas ali, pois traz sua tese também na introdução do texto, conforme se faz prototipicamente no gênero. Observo que isso ocorreu no texto 6, logo após eu ter perguntado a ele, no texto 5, onde estava sua tese na introdução. Isso me sugere que L tenha tido o cuidado de não incorrer em uma introdução sem tese, como havia feito no texto imediatamente anterior.

3.2.2.6.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão

Com os elementos que marcam conexão nos textos do aluno L, produzi o quadro 29.

Quadro 29: Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de L

	1º§:	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:
T1	Como; e; enfim	Em meio a; ao invés de; para... e até para	e	Para; por; e; porém; para	-----
T2	Se; ou	Como; para; especialmente; porém	Do mesmo modo que; como; perante	Portanto; para isso; e	-----
T3	Desde...até; já; entretanto; por	Apesar de; porque; para; e	Para que; e	-----	-----
T4	Pelo	Pois; entretanto; por... e até por	Por conta de; a partir de; para... e para	Uma vez que; desde; para que; para; para que; até; para	-----
T5	Pois; entretanto; por; em relação a	Uma vez que	Porém; para que	Porque; como	Para que; não...mas sim; conforme

T6		E; já	Em relação a; como; quando	Não...e nem; pelo contrário; para; como; sem	Para que
T7	Entretanto; como	Com isso	Porém; com...e com	Para que; com; como	-----
T8					
T9	Para; entretanto; como; porque; porém	Por; como; se; com isso; porque	Para; quando; como; contudo	Para que; para; já; porém; talvez	-----
T10	Porém; inclusive; para; como; em relação a	Em... e em; para só; tanto de...quanto de	Em relação a; como; porém; para	Para; sobre; como; e assim; sem	-----
T11	Ainda		Em relação a; muitas vezes; e; só; até que	Tão; para...e para; frente a; para com	-----
T12					
T13	Já; e	Para; portanto	Devido a	Para; e; com; até que	-----

Fonte: a autora

De forma recorrente, L apresentava o tema dentro de um “senso comum” a fim de posicionar-se de forma contrária a ele ao formular sua tese. Para esse posicionamento contrário, utilizava com frequência o conectivo “entretanto”:

“Durante muito tempo ouvimos a frase ‘seja um doador de órgãos!’; **entretanto**, ninguém nos explica o que é ser um doador de órgãos, quais órgãos [...]” (aluno L, T7, linhas 1 a 3, grifo meu)

Em outros momentos, também utilizou conectores de mesmo valor semântico (como “porém”):

“A legalização das drogas, muitas vezes, é falada por algumas pessoas como a solução [...]; **porém**, não é bem assim.” (aluno L, T9, linhas 4 a 6, grifo meu).

Ainda em outros textos, L também se valeu de outros recursos de escrita (conforme destaquei no exemplo a seguir) que não exigiam um uso de conector, mas que expressavam esse posicionamento contrário:

“[...] nos dias de hoje temos famílias de todos os jeitos e as aceitamos assim. **O que não tem cabimento** é o porquê de não existir uma aceitação quando se fala na família de homossexuais”. (aluno L, T6, linhas 6 a 8, grifo meu)

Já na conclusão de seus textos, marcando a apresentação da proposta interventiva, era comum L utilizar a preposição “para” ou a conjunção final “para que”. Quase todos os textos trouxeram essas formações, ora de oração final reduzida de infinitivo marcada pela recorrência do “para”, ora de oração final desenvolvida marcada pela recorrência do “para que” no último parágrafo dos textos, conforme mostra o quadro 29. A seguir, há alguns excertos de L exemplificando esse uso recorrente:

“Para acabar com essa situação dos moradores do lixo, seria necessário [...]”. (aluno L, T1, linhas 15 e 16)

“Para isso acontecer e os conflitos morais serem resolvidos pacificamente, [...]” (aluno L, T1, linhas 19 e 20)

“Para que o povo brasileiro honre o significado de democracia [...]” (aluno L, T3, linhas 13 e 14)

“Para que isso aconteça, a instalação de novas CPIs em [...]” (aluno L, T4, linhas 21 e 22)

“(....) dando voz aos homossexuais para que eles consigam os mesmos direitos de qualquer cidadão.” (aluno L, T6, linhas 28 e 29)

Essa recorrência pode indicar apenas uma marca de estilo de escrita de L, ou pode indicar um repertório de L pouco vasto ao marcar relações de finalidade em seus textos. A recorrência do “entretanto”, mostrada anteriormente, não sugere um repertório pouco vasto relativamente ao campo semântico da oposição de ideias, visto que outros conectores marcando ideias conflituosas/opostas também foram utilizados (“porém”, “pelo contrário”, “ao invés de”, “contudo”).

Nos parágrafos que configuram o desenvolvimento dos textos de L, pode-se verificar, conforme quadro 29, que o aluno foi capaz de utilizar diversos elementos linguísticos, demonstrando bom repertório ao estabelecer a conexão no seu texto.

3.2.2.6.3 *Capacidades linguístico-discursivas: coesão*

Estabelecendo a coesão verbal, L valeu-se eminentemente de verbos no presente com valor atemporal (tempo recorrente no gênero em questão), mantendo um caráter de universalidade do que se afirma – conforme se vê no exemplo 1 apresentado a seguir. No momento da conclusão em que se introduzia a proposta de intervenção, utilizou o presente do subjuntivo (tempo que se justifica devido à recorrência já mencionada da conjunção subordinativa final “para que”) – conforme se vê no exemplo 2. Além desse tempo, o

infinitivo – apontando necessidades – aparece bastante em conjunto com verbos auxiliares de modo, como “dever”, “ser necessário” – exemplo 3 – sobretudo na proposta de intervenção.

Exemplo 1) “A família é a primeira instituição social [...]” (aluno L, T6, linha 1, grifo meu);

Exemplo 2) “Para que o povo brasileiro **honre** o significado de democracia [...]” (aluno L, T3, linha 13)

Exemplo 3) “[...] é **necessário** ‘arrancar o mal pela raiz’, começando pelos jovens.” (aluno L, T9, linhas 24 e 25, grifo meu).

Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns em L também são anáforas nominais, revalidando a frequência dessas unidades normalmente recorrentes no eixo do expor, especialmente no discurso teórico. O quadro 30 traz exemplos de alguns textos de L:

Quadro 30 – Exemplos de anáforas em textos de L

	termo referenciado	elemento anafórico
T1	peessoas	elas, indivíduos, moradores
T2	Redução da maioria penal	Essa lei
T6	homossexuais	Casais formados por pessoas do mesmo sexo; casais homoafetivos; eles
T9	drogas	tais, elas
T10	discutir gênero na escola	esse assunto
T11	escolas	instituições de ensino; estes ambientes; patrimônio
T13	remedinho	o

Fonte: a autora

Observando as anáforas, foi possível perceber em alguns textos de L uma falta de preocupação em se valer de recursos anafóricos a fim de evitar o enfado com a repetição de palavras (especialmente as ligadas ao tema do texto). No T9, por exemplo, houve um mecanismo de anáfora ao termo central (drogas), porém a própria palavra “drogas” foi repetida por dez vezes. Esse apontamento não foi realizado por mim no texto do aluno. Isso explicita que a correção não é capaz de observar sempre todos os pontos passíveis de melhoria em um texto (como já mencionei, acredito que o processo da escrita é um processo sempre passível de aprimoramento e o mesmo ocorre com o processo da correção).

Feitas essas análises referentes aos mecanismos de textualização, passo a uma análise global a fim de observar ascendência no processo de Escrita em Espiral nas produções de L.

3.2.2.6.4 Análise global do percurso de L

No primeiro texto, L apresentou um texto com pouca conexão entre os parágrafos, com uma proposta interventiva pouco válida (apresentou uma proposta que já existe e que, apesar disso, é pouco válida) e com um texto que – como já mencionei ao analisar as capacidades discursivas – sugeria iniciar-se pelo desenvolvimento (não teve tema e tese bem introduzidos). Não inseriu uma vírgula abrindo um aposto (apenas fechando-o), o que foi indicado a L por meio de uma correção direta. Na microestrutura, utilizou um acento grave indevidamente, o que também lhe foi indicado por correção direta.

No segundo texto, fez uma introdução mais adequada, embora sem uma tese muito bem definida. Porém, comparando ao anterior, o texto já se apresentou com uma apresentação do tema de forma mais clara (uma introdução bem esboçada que no texto anterior). Na sua conclusão, apresentou uma proposta de intervenção mais ampla sem definir caminhos muito exequíveis para sua realização. Relativamente a isso, escrevi no texto de L um bilhete “Vamos pensar em COMO fazer isso?” (grifo original). A figura 45 traz este momento do texto 2 de L:

Figura 45: conclusão do T2 do aluno L

16	Portanto, a liberdade de expressão no humor político deve con-
17	tinuar existindo, e se alguém se sentir desrespeitado por algo que
18	foi dito ou escrito em algum recorte humorístico ou em qualquer
19	outro lugar, que este procure seus direitos legais. Para isso acontecer
20	e os conflitos morais serem resolvidos pacificamente, é necessário
21	todas as pessoas conhecerem seus direitos e saberem como usá-los.
22	Uma maneira de deixar as pessoas conscientizadas sobre isso é
23	adicionando uma matéria de direitos humanos na grade curricula-
24	lar das escolas.
25	
26	Solter
27	isso? Vamos pensar em como fazer

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Isso indicia uma tentativa de L em estruturar uma proposta interventiva de uma maneira diferente da que fez anteriormente (saindo de uma sugestão específica de algo que já

existia e indo para uma sugestão de intervenção mais “inovadora”), ainda que não consiga fazê-lo prototipicamente.

No texto 3, a introdução manteve-se com características próximas à do texto 2, mas a conclusão já apresentou avanços relativos à apresentação maior exequibilidade na proposta interventiva.

No texto 4, L iniciou imediatamente sua introdução com a apresentação de sua tese, de forma bem imbricada ao tema, apresentando um avanço quando comparado ao T3. Nos parágrafos centrais, com relação à microestrutura houve uma correção direta em um acento indicativo de crase usado indevidamente (observação que foi para o *slide* de *feedback* coletivo sem correção direta, para reflexão). Os argumentos foram bem desenvolvidos ao longo do texto. A conclusão manteve-se com proposta interventiva exequível, conforme já vinha sendo feito por L no texto anterior. É uma redação que pode ser considerada bastante próxima a uma dissertação prototípica.

No texto 5, L apresentou uma introdução sem tese, distanciando-se de sua produção textual imediatamente anterior. Referentemente a isso, deixei uma pergunta logo após sua introdução: “E sua tese é qual?”. De forma similar, apresentou – distanciando-se também de suas produções textuais anteriores – uma conclusão com proposta interventiva de baixa exequibilidade, ao que se seguiu meu bilhete, pós-correção: “Como? ‘exequibilidade!’”. Isso mostra que a aquisição das capacidades de linguagem acontece realmente em um processo metafórico de linha curva em espiral que se afasta de seu centro de modo não uniforme, nem regular (como imagem da espiral que já apresentamos e metaforizamos nesta tese).

No texto 6, L trouxe parágrafos mal pontuados (o que foi indicado na lateral de seu texto por mim) dificultando, assim, a clareza em trechos de sua argumentação. Já relativamente aos pontos relacionados à introdução (apresentação de tema e tese) e à conclusão (apresentação de proposta interventiva exequível), L foi bem-sucedido, mantendo-se assim nos próximos textos produzidos.

Fiz apontamentos a L sobretudo em relação ao caráter argumentativo do texto 7. Mostrei um ponto de sua argumentação que se encontrava suscetível à contra-argumentação (elicitando um contra-argumento que poderia deixar mais fraco seu desenvolvimento). Foi feita uma introdução que se assemelharia a uma introdução por enumeração (embora não tenha alcançado o objetivo, conforme detalharei melhor no item seguinte) e uma conclusão com proposta interventiva ligeiramente vaga (frente a isso, escrevi um bilhete no momento da correção do texto de L).

Os textos 9, 10 e 13 novamente trouxeram a produção do gênero, próxima à produção prototípica, ainda que com apontamentos de melhoria (mais presentes no 9 do que no 10 e no 13) realizados por mim (questões ligadas à microestrutura – pontuação, crase, hifenização) nesses textos.

3.2.2.6.5 *Ilustrando o trajeto de L: T1, T7 e T13*

Com o intuito de ilustrar o trajeto de L, selecionei um texto do início, um do meio e um do fim do seu percurso.

O texto 1 (Figura 46) é o texto sobre o qual já discorri bastante nos itens anteriores. Ele traz uma ausência de apresentação do tema e da tese (sensação de o texto já ter se iniciado pelo desenvolvimento), uma apresentação de proposta interventiva sem novidade e exequibilidade, porém já se percebem poucos problemas referentes à microestrutura.

Figura 46: Texto 1 do aluno L

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier		Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)	
1		1				✓			
2		2				✓			
3		3				✓			
4		4			✓				
5		5							
		Total:	560					/1000	

Aluno: [Redacted]

Tema nº J Turma: () C (X) D

TÍTULO: O mundo do lixo

1 Pessoas que vivem do lixo alheio não podem continuar vivendo
 2 do nesta inferioridade social. Talaz, como todos nós, também são
 3 humanos, têm o direito de igualdade, de educação, de saúde, de
 4 empregos, de moradia, enfim, têm o direito de infraestrutura.
 5 Com meios aos lixões de todo o mundo, existem diversas crias
 6 cas, que, ao invés de estarem na escola adquirindo conhecimento
 7 para chegar a uma carreira profissional de respeito, estão traba-
 8 lhando com seus pais de "catar" lixo para vendê-lo e até para
 9 comê-lo.
 10 Com condições de vida precárias neste "mundo do lixo" o
 11 acompanhamento médico desses indivíduos é praticamente nulo.
 12 Essas pessoas comem comida estragada, a todo momento e vivem
 13 constantemente em contato com bactérias, o que propicia uma
 14 péssima saúde que pode levar até a morte de tais.
 15 Para acabar com essa situação dos moradores do lixo, seria
 16 necessário ampliar os programas de inserção social da Unicef
 17 e das ONGs de proteção à criança, por todo o mundo; estes pro-
 18 gramas dão acompanhamento psicológico às crianças e aos adolescen-
 19 tes e os inserem na escola, porém estes programas também
 20 deveriam incluir os adultos em suas atividades de inserção social
 21 e lhes oferecer cursos profissionalizantes para eles terem condições
 22 de entrar em um emprego melhor e sustentar suas famílias.
 23
 24
 25 Como Prorater? Já existe? Resolva?
 26
 27 Introduza o texto...
 28
 29
 30

Falta de conexão entre os parágrafos

No texto 7 (Figura 47), embora significativamente mais enxuto que os demais de L, com 18 linhas, o aluno apresentou uma boa caracterização geral das partes constitutivas do gênero (introdução, desenvolvimento de argumento e conclusão com inserção de proposta interventiva) e praticamente nenhuma incorreção na microestrutura.

Figura 47: Texto 7 do aluno L

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier		Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
Tema nº 7 Turma: () C (X) D		1					✓	✓
Aluno: [Redacted]		2				✓		
		3						
		4						✓
		5						✓
		Total: 880 / 1000						

TÍTULO: Ser doador de órgãos é ser solidário

1 Durante muito tempo ouvimos a frase "Seja um doador de
2 órgãos!"; entretanto, ninguém nos explica o que é ser um doador
3 de órgãos, quais órgãos se pode doar, como se declarar doador, como
4 é feita a doação, enfim, ~~mas~~ nós não temos informação suficiente
5 sobre a doação de órgãos. Este é o grande problema da baixa taxa
6 de doações no mundo.

7 No Brasil não é necessário nenhum registro para se
8 declarar um doador, basta informar à família; com isso, a
9 conscientização da sociedade fica muito mais fácil.

10 Doar órgãos é um ato solidário que só tem a acrescentar na
11 vida das pessoas. Campanhas de conscientização são feitas nor-
12 malmente, porém com mais enfoque nos hospitais e com pouca
13 informação a respeito. • o que é "feito normalmente"?

14 Para que a taxa de doações aumente é preciso mais campanhas
15 sobre o assunto, com informações adicionais explicando como é feita
16 a doação, quem pode doar, e (respondendo às perguntas mais frequen-
17 tes a respeito das doações) Usar de todas as mídias é uma ótima for-
18 ma de conscientizar a população. • Vago... seria uma campanha que
19 trouxesse algo como FPA? Se for, entendi

20 Lorraine, achei fraca. Vamos ao ponto:
21 o apelo da nota.

22 - 1º §: tom de "reclamação" é muito forte. O outro: "ninguém
23 nos explica"... ok... mas "ninguém precisa saber" pode ser um
24 forte contra-argumento...

25 - 1º §: ponto "tom de introdução". Creio que das linhas 2
26 a 5 seria melhor um parágrafo no desenvolvimento do que ali.

27
28
29
30

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Apresentou bom uso dos mecanismos coesivos, adequada coesão nominal e verbal. Deixou a desejar quanto à expressão argumentativa. Apresentou uma introdução que parecia ser por enumeração (para ser uma introdução por enumeração, L deveria ter trazido, brevemente, os argumentos sobre os quais discorreria no desenvolvimento), todavia foi uma introdução que não cumpriu com essa finalidade, o que foi indicado a L por um bilhete final.

No texto 13 (Figura 48), pode-se perceber uma apropriação do gênero por L.

Figura 48: Texto 13 do aluno L

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier		Competência					
Tema n° 5 Turma: () C (X) D		Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1							
2							
3							
4							
5							
Aluno: [Redacted]		Total: 920 /1000					

TÍTULO: Automedicação infelizmente é mais fácil

1 Quem nunca ouviu a famosa frase "Coma esse remédio que
2 foi ótimo pra mim" e acabou tomando? No mínimo 50% da popula-
3 ção mundial já se automedica alguma vez. Pesquisas comprova-
4 ram que a automedicação na maioria das vezes acarreta compli-
5 cações na vida dos pacientes e isso está sendo uma grande preo-
6 cupação na atualidade.

7 Dor de cabeça, febre, dor no corpo... Todo mundo tem um
8 remédio em casa pra isso e o toma sem consultar um
9 médico primeiro. Normalmente o grande motivo desse ato é o
10 tempo de espera nos hospitais, que é grande e muitos pessoas
11 acham desnecessário. Portanto é mais fácil se automedicar.

12 Devido a este "déficit" dos nossos hospitais, os pacientes muitas
13 vezes vão direto ~~para~~ drogarias e explicam seus sintomas aos
14 farmacêuticos, que receitam remédios a estas pessoas, e que tom-
15 lem não é o correto. Use recursos que deem mais força argumentativa: interjeições, ironias, perguntas, retóricas...

16 Para resolver este problema é necessário a fiscalização
17 mais intensa nas farmácias, visando diminuir os casos em
18 que farmacêuticos receitam remédios às pessoas e exigir um investi-
19 mento maior na saúde por parte do governo, com o intuito de diminuir
20 o tempo de espera dos pacientes e melhorar a qualidade dos atendimen-
21 tos. Um meio viável de conseguir este investimento e esta fiscali-
22 zação é (organizar manifestações periódicas até que em horários
23 comerciais) até que se termine o desajuste.

24

25

26 haveria outro modo
27 mais viável mesmo?

28

29

30

Handwritten notes:
- A Adversidade do texto
- Para ligação como 3 anterior
- VAGO
- Panelaço?
- Abaixo-assinado?
- Passeatas?
- ...

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Este texto traz introdução apresentando tema e tese, desenvolvimento com argumentos bem desenvolvidos (embora ainda com apontamentos meus de melhorias para L melhor trabalhar a "força argumentativa"), certa articulação com o discurso interativo (em alguns momentos do texto 13 de L – linhas 1 e 7, por exemplo, temos certa sensação de "aproximação ao leitor", sem que isso, contudo, desestrua o gênero).

3.2.2.7 O percurso de T

T foi um aluno cujas cópias de dois de seus textos eu não possuía. No momento em que fui realizar a análise de seu percurso, fiz contato com o aluno (que já era um universitário e estava em outra instituição de ensino) e este, para minha surpresa, ainda guardava os textos (anos depois) e enviou a fotografia desses textos fotografados para mim. Isso me mostrou que era um aluno que não descartava seus textos.

Fui aos questionários para verificar se esse aluno, porventura, se havia identificado para que, assim, eu pudesse observar suas respostas frente à prática de guardar os textos, mas o aluno T não se identificou nos questionários, o que não me permitiu determinar se o hábito de guardar seus textos relacionava-se ao seu hábito de consultar os já escritos no momento de escrever os posteriores.

O primeiro texto de T traz a pontuação de 820 na grade de correção similar à do Enem que eu utilizava para atribuir a nota fictícia. Embora T já tenha iniciado com uma pontuação que sugere uma boa apropriação do gênero e de práticas languageiras, também apresentou indícios de amadurecimento e de exposição de dificuldades em certos momentos, tendo recebido variação nessa nota, que foi desde 640 (T5) até 960 (T11), o que sugere um percurso diverso dos demais que busco analisar.

Para dar início à análise, passo à observação dos mecanismos de textualização no percurso de T.

3.2.2.7.1 *Capacidades discursivas*

As inadequações observadas nos textos de T relativamente às capacidades discursivas foram as que apresento a seguir.

No texto 1, o aluno iniciou sua argumentação com uma proposta de definição que tentava ser crítica e engajada, embora não tenha surtido este efeito. Este texto acabou trazendo certos traços de preconceito a priori, o que eu informei ao aluno em um bilhete deixado no texto, conforme excerto que forma a Figura 49.

Figura 49: Excerto do T1 do aluno T

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
Tema nº 1 Turma: () C (X) D
Aluno: [REDACTED]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						
2						
3						
4						
5						
Total:						820 / 1000

TÍTULO: Profissão: Catador

1 Catadores de lixo: não é à toa que a maioria são negros, pobres e sem os mínimos
2 condições de vida. Em situações vem se repetindo desde a época da escravidão, onde os
3 escravos só comiam das sobras que já eram desprezíveis para seus senhores. Realidade
4 tal que se mantém anos depois da abolição da escravatura, nos bairros mais degradados.
5 Com o passar dos anos, as coisas foram se "modernizando", e agora, eles não são comido
6 redes nem os escravos, mas sim escravos do nome lixo. // AMB

Para uma introdução

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 4, T apresentou uma citação de fala de um estudante (não menciona a fonte) para iniciar sua introdução. Isso fugiu à caracterização do gênero, aproximando-o de uma reportagem, o que indiquei ao aluno por meio de um bilhete, conforme excerto apresentado na Figura 50.

Figura 50: Excerto de T4 do aluno T

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
Tema nº 4 Turma: () C (X) D
Aluno: [REDACTED]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						
2						
3						
4						
5						
Total:						960 / 1000

TÍTULO: Trate ruim, por que não?

1 "Eles vivem na cabeça das pessoas. Pegam o conteúdo diretamente da privada e dão para
2 os outros beber (...). Isso serve para construir uma amizade...". Esta fala, de um estudante bra-
3 sílico que fez intercâmbio nos EUA, mostra a crueldade com que é praticado o tradicional
4 trate-universitário neste país. Infelizmente, essa realidade se repete nas instituições de ensino
5 brasileiras, mostrando que essa prática contemporânea não escolhe lugar para acontecer.

Tom de reportagem. Cite o pensamento do outro que seja utilizado no assunto. Ou invente uma "micro-narrativa" para iniciar seu texto.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 5, o aluno apresentou dois parágrafos de introdução. O primeiro deles trouxe uma contextualização muito vaga que não situou o leitor em relação ao tema e não trouxe posicionamento (tese) do autor. No momento da correção, deixei um bilhete: "sua introdução não cumpriu o papel de apresentar o tema e a tese". Todavia, ao realizar a análise que aqui

apresento, observo que a introdução cumpriu esse papel, mas fora do que se considera prototípico no gênero (T não o fez no primeiro parágrafo, mas o fez no segundo, isto é, fez dois parágrafos de introdução no texto). É o que apresento na Figura 51, com um excerto do texto 5 de T.

Figura 51: Excerto de T5 do aluno T

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier		Competência					
Tema nº 55 Turma: () C ∞ D		Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	✓	
2					✓		
3					✓		
4					✓		
5					✓		
Aluno: [REDACTED]		Total: 640 / 2000					

TÍTULO: Para não ver o sol nascer quadrado ^o apresentação e tema e a tese.	
1	O futuro de país não se começa. É o futuro chegou. Quando somos pequenos sempre ouvímos falar que vemos os futuros adultos da nação, e por isso todos têm que cuidar e zelar para a educação dos menores. Mas o que presenciamos hoje, em sociedade ingulável, é a falta de responsabilidade por não ter sido realmente colocado em prática no passado. <u>Minha introdução não cumpriu o papel de</u>
2	Atualmente, tem-se as discussões sobre a possível redução da maioria penal com o objetivo de diminuir a violência no país, discussões que divide votos a favor e contra. Naturalmente, é preciso entender que a violência oposta não é dada, em sua maioria, pelos jovens infratores menores de 18 anos, pois segundo dados publicados recentemente, esse número não passa de 0,5% dos jovens de país.
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No mesmo texto (quinto), houve uma fuga ao gênero dissertação, quando T concluiu seu texto com uma citação de Pitágoras. Devido a isso, deixei um bilhete em que dizia a T: “Evite terminar com citações. Termine com reflexões suas”.

No texto sete, T fez menção a um acontecimento histórico (Revolta da Vacina) sem ter contextualizado esse acontecimento no desenvolvimento do seu texto. Deixei um bilhete informando que isso deveria ter aparecido no desenvolvimento para poder ser retomado na conclusão (“Achei que isso caiu um pouquinho de ‘paraquedas’ aqui na conclusão. Talvez melhor mencionar de forma rápida no desenvolvimento, com o cuidado de não parecer que você crê que algo como isso possa se repetir hoje em dia”).

No texto oito, a tese não ficou muito clara e explicitiei isso ao aluno em um bilhete deixado nas linhas finais da folha. Todavia, como esse foi um dos textos cuja foto o aluno me enviou (conforme expliquei anteriormente), não está totalmente legível o bilhete e, por isso, não o insiro aqui em forma de imagem. Em linhas gerais, é possível dizer que mencionei ao aluno que a tese não ficou muito clara. Fiz também alguns questionamentos para levar o aluno a refletir sobre alguns pontos do tema mencionados por ele.

No décimo texto, deixei um bilhete fazendo a T uma proposta de reflexão. Para atingir essa proposta, inseri uma contra-argumentação, conforme mostra a Figura 52, que traz recortes do T10.

Figura 52: Recortes de T10 do aluno T

17	culturais e morfológicas presentes na sociedade atual. Para isso os professores estão prontos?
18	Em vista disto, sabe-se que as mudanças de pensamento referentes ao sexo e
19	gêneros de cada um são inevitáveis e, por isso, a sociedade terá que lidar -
20	e não se conformar, necessariamente - com elas. Para tanto, a ética e a moral das
21	pessoas terá que ser trabalhada. As universidades fazem seu papel colocando um
22	formação dos professores da educação uma disciplina que abordasse a ética em
23	um viés diferenciado, mostrando sua importância ante os diferentes momentos sociais.
24	Isso faria com que as escolas fossem um local de ensino e conscientização, não só
25	sobre os gêneros, mas sobre todas as diversidades presentes no mundo moderno.
26	→ e se houve isso, para ensinar gêneros?
29	
30	

Se o seu argumento é falta de preparação do docente, poder-se-ia preparar-lo para o ensino de gêneros, não?! Então talvez seu argumento precise de outras bases. Não é porque ele não está apto a lidar com gêneros, mas porque gêneros pode ser tratado como um item de um conjunto mais amplo (ética). Não?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 11, fiz alguns elogios referentes a abordagens argumentativas de T. O aluno fez uma boa relação entre “amor à pátria” e cuidado com o “patrimônio público”. Mencionei isso em um bilhete após o parágrafo em que ele fez essa relação. No meu bilhete, também fiz a observação de que, no comentário que o aluno havia deixado no AVA, essa relação havia ficado bastante vaga, mas que no texto ele havia conseguido fazer uma relação bem-sucedida. Na conclusão, fiz a observação de que T havia retomado bem algo que já havia apontado na introdução do texto, dando um caráter mais coeso a ele. Elogiei também o fato de ele inserir o “amor ao futebol” do brasileiro que apareceu na conclusão de forma não desconectada do restante do texto (melhor, portanto, do que T havia feito no texto 7). Por haver observações referentes à introdução e à conclusão, optei por inserir na figura 53 o texto 11 inteiro.

Figura 53: Texto 11 do aluno T

CURSO DE REDAÇÃO Profª Lívia Zanier		Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1							✓	
2								✓
3								✓
4								✓
5								✓
Total:							960	/1000

TÍTULO: Pátria, amada Brasil?

1 Sempre nos admira dizer que, no Japão, quem limpa as salas de aula e seus utensílios são os próprios alunos. Por que? No Brasil, ocorre um sério problema de depredação do que é público, do que é patrimônio. E esse problema vem se tornando cada vez mais incontrolável, pois já é considerado um hábito de brasileiros.

2 Essa prática pode ser explicada, em âmbito sociológico, pela falta de amor à pátria.

3 O pouco caso com o que é patrimonial é uma reflexão da indiferença dos brasileiros pelo país, pois ao depredarem o que pertence à pátria, estão demonstrando que não prezam pela integridade material do local onde vivem, muito menos pela manutenção do bem para as próximas gerações. Na Noruega acham "errado pôr o pé no chão". Aqui ficou o mesmo.

4 Outros fatores que pode explicar essas atitudes é a cultura, já formada pela nascença, de cuidar especialmente do que é próprio, e descurar do que é público. Essa cultura enraizada na mente de muitos pode ser percebida ao vermos a situação de um estádio de futebol logo após o fim de uma partida. As pessoas não zelam pelas o que não parece ser delas, pois não sentem uma responsabilidade. O resultado disso é um ambiente totalmente individualista, que não deixa nenhum rastro de sentimento de comunidade.

5 Por outro lado, muitas vezes, essas ações são realizadas com o objetivo de expressar sentimentos e insatisfações. Na maioria das vezes, as depredações são feitas como forma de revelar a determinada situação; tais atos se tornam, então, um meio de chamar a atenção às necessidades públicas. Contudo, já constatamos que esse não é o meio mais eficaz para resolver problemas.

6 Fica claro, portanto, que as populações brasileira ainda precisa aprender muito com os japoneses para mudar este cenário de descaso. Para tanto, pode-se começar com a conscientização de todos, através da influência da mídia, sobre a importância do patrimônio público para a conservação da história, cultura e identidade do nosso país. Além disso, também é importante implantar nas escolas o hábito de as crianças limparem, organizarem e conservarem seus locais de estudo e lazer. Desta forma, temos certeza que outros locais do mundo irão se espelhar em nosso país e ver que o que temos vai muito além do futebol.

* Linda 15: dupla negativa: erá-a. Sugiro "não deixa rastro algum". ✓

Muito bom texto, T. [Redacted] gostei bastante.

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 12, fiz vários apontamentos em forma de bilhete ou perguntas (como se estivesse conversando com o aluno enquanto lia o texto) relativas ao posicionamento dele frente ao tema. Isso pode ser visto na Figura 54.

3.2.2.7.2 Capacidades linguístico-discursivas: conexão

Com os elementos que fazem conexão nos textos do aluno T, foi elaborado o Quadro 31.

Quadro 31: Mecanismos de conexão presentes nas dissertações de T

	1º§:	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:	6º§:
T1	e; onde	não...mas sim	portanto	já; pois; mas; tão...como;	além disso; por meio de;	por isso, não...e sim
T2	ou; para; e	pois	por outro lado	se; contudo; pois; que; tão como	por isso; mas	para
T3	tão...que; se; entretanto ; não...e sim	para que; porém; quando; desde...até	por isso; então	contudo; pois; desta forma	por isso; para isso	para; é necessário; e, por isso; não...mas sim
T4	---	onde; ou; todavia; pois; para; por	pois; além de; mas; para; pois;	-----	como; para isso; tanto...quan to; para	para; mas; e não
	1º§:	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:	6º§:
T5	e por isso; mas; por	pois	pois; para; e	se; então; mas para; pois; quando	mas; além disso; para	mas; como
	1º§:	2º§:	3º§:	4º§:	5º§:	
T6	para; pois	pois; e; quando; pois; através de	todavia; para; por isso	pois; e; além de; pois	pois; mas; para	

T7	mas; por conta disso	para	para; por isso	por outro lado; pois; contudo	para
T8	para; já	para; pois; como; ou; já	por outro lado; e por isso; pois	mas	para; através de; mas
T9	ou; mas	ou	e	para;	não...mas sim; pois como; além disso
T10	como; mas	ou	---	em contrapartida; pois; e	por isso; para tanto; não só...mas
T11	e; cada vez mais; pois; já	pela; pois	pois	por outro lado; contudo	portanto; para tanto; para
T12	mas	mas	não...e sim; por conta de; então	por outro ângulo; para; entretanto	portanto; e nem; para tanto; dessa forma
T13	-----	e	além disso; para; tanto...quanto; pois	por outro lado; se; e; para; todavia	portanto; sobretudo; para

Fonte: a autora

Algumas marcas são recorrentes na escrita de T, como “não... mas sim” para estabelecer contraste, “por isso” ou “para isso” para dar início à conclusão, o “para” indicativo de finalidade, dentre outros. Porém essas recorrências não empobrecem o texto de T, visto serem elementos bem distribuídos, além de utilizados acertadamente. Há também marcas de diversidade de repertório coesivo (no uso de adversativos, por exemplo, há variações entre “contudo”, “porém”, “entretanto” “mas”, “todavia”, “e”), mostrando um bom uso dos mecanismos de conexão por T.

3.2.2.7.3 Capacidades linguístico-discursivas: coesão

Coesão verbal e nominal são bem dominadas pelo aluno T. Apenas um problema de correlação verbal foi encontrado e indicado ao aluno em correção direta. O trecho do aluno

foi: “Legalizar seria permitir que mais pessoas tenham acesso a esses entorpecentes” (Aluno T, Texto 9). Na correção direta, sugeri o uso de “viessem a ter” ou de “tivessem”.

Quanto à coesão nominal, as unidades mais comuns nos textos de C (similarmente aos demais alunos) são as anáforas nominais, recorrentes no eixo do expor, especialmente no discurso teórico. No texto 6, houve dificuldade de T em estabelecer anáfora com a palavra “moral”, que foi repetida de forma exaustiva em três parágrafos. Nos demais textos, isso não se realizou. O quadro 32 traz exemplos de anáforas nominais presentes em textos de T:

Quadro 32: Exemplos de anáforas em textos de T

	termo referenciado	elemento anafórico
T3	os brasileiros	esse povo; povo brasileiro; a sociedade; o povo
T4	trote	esse ato; “diversão”; isso; essa prática; essa tradição
T7	doação de órgãos	esse ato solidário; este assunto; esta campanha
T8	fenômeno da adultização infantil	esse processo
T11	depredação do que é público	esse problema; essa prática
T12	biógrafos	escritores; autor
T13	medicamentos	remédios
T14	a cultura da automedicação	essa prática
T15	automedicação	consumo por conta própria; uso inconsciente dos remédios

Fonte: a autora

Interessante observar como a anáfora muitas vezes já trazia um posicionamento argumentativo de T. É o que acontece no uso das aspas do termo “diversão”, que retoma o termo “trote” no texto 4. É o que acontece com a expressão “esse ato solidário” que retoma a expressão “doação de órgãos” no texto 7 e “uso inconsciente dos remédios” retomando “automedicação” no texto 15. Isso mostra que, além de utilizar a anáfora para evitar a repetição exaustiva do termo central do texto, T utilizava-a como recurso argumentativo.

3.2.2.7.4 *Análise global do percurso de T*

Os textos do aluno T não apresentaram incorreções relativas aos mecanismos supratextuais.

No texto 3, sugeri a união de alguns parágrafos (do terceiro ao quarto e do quinto ao sexto) devido ao fato de estes pares de parágrafos (3 e 4, 5 e 6) trabalharem o mesmo argumento.

Já no texto 5, sugeri que o período final do terceiro parágrafo formasse um novo parágrafo, devido ao fato de trazer um argumento novo e diferente do já apresentado e discutido no terceiro parágrafo.

Relativamente aos elementos microestruturais, nos textos 8 e 9, realizei correções diretas (duas correções no texto 8 e uma correção no texto 9) em vírgula inserida entre sujeito e predicado da oração.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, no texto 9, houve uma correção direta referente a uma questão de correlação verbal (conforme explicitado no item anterior).

T é um dos alunos que me leva a refletir quanto à possibilidade de o professor conseguir estabelecer uma “conversa” mais aprofundada sobre o assunto em si, sobre a discussão que se desenrola no texto. Isto é, devido ao fato de T já não ter apresentado, desde o início, problemas significativos relativos às capacidades linguístico-discursivas, à microestrutura, foi possível que eu instigasse mais esse aluno quanto à própria argumentação, ao próprio conteúdo de seu texto (mais ao conteúdo, menos à forma).

3.2.2.7.5 *Ilustrando o trajeto de T: T2, T11 e T13*

Apenas para ilustrar o trajeto de T, elenquei três textos com pontuação mais discrepante entre si, buscando um mais do início, um texto do meio e um texto do fim de sua trajetória.

No T2, o aluno T apresentou alguns problemas de colocação de vírgula (vírgula isolando oração restritiva da principal), uma falta de clareza em referência na linha 9 (indicada nas minhas perguntas deixadas na lateral do texto “Qual o referente? Assunto? Foi este o último substantivo – e não povo”) e uma proposta de intervenção significativamente vaga na conclusão (também indicada pelas minhas perguntas “O que são? Saem de onde, quem os produz?”). Isso pode ser acompanhado na figura 55.

Figura 55: Texto 2 do aluno T

Qual o assunto? Assunto? Foi até o último substantivo (e não porov).

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
Tema nº 2 Turma: () C (X) D
Aluno: [REDACTED]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1					✓	
2					✓	
3					✓	
4					✓	
5					✓	
Total:						140 / 1000

TÍTULO: "Ha, Ha, Ha, Ha, Ha, mas eu tô rindo "a toa"! ^{isso é + de l objetivo, né...}

1 Nos digamos de alguns ^{de} "de tem palhaço, tem plateia". Todo humor, propriamente dito, tem
2 ~~um único objetivo~~ em comum: fazer alguém rir, pensar ou refletir. O grande problema é
3 quando esse mesmo humor começa a causar certo desconforto relativo em uma parcela da
4 sociedade. Nesse momento é que surge o perigo de a liberdade de imprensa, em forma de humor
5 natural, estar sendo usada para oprimir e, muitas vezes, demonstrar certa preconceito da parte de
6 quem ~~o faz~~ ^o relativo (não explicativa) ^{o desconforto ou o humor que é pejorativo}
7 Em muitos lugares onde essa situação é presente podemos ver como a vivência, os costumes e
8 a realidade de um povo influenciam na forma de criticar e discutir sobre (s) dado assunto, pois
9 ~~tal já faz parte~~ ^{isso já faz parte} em seus paradigmas firmados. Na mídia, isso não é exceção, e talvez
10 momentos, vemos críticos e colunistas expor seus ideias e opiniões que acabam invadindo
11 e espargido de opiniões dos seus leitores, podendo gerar um descontentamento por parte de alguns.
12 Por outro lado, quando se faz uma boa crítica, seja uma charge ou um texto, obtem o result
13 todos reflexos que satisfazem o intuito do autor, pois esses não são capazes de despertar o senso crítico
14 em seus leitores, mostrando que o humor não precisa ser ofensivo para gerar um lugarzinho
15 na mente do leitor.
16 Discute-se muito sobre como podemos ser politicamente corretos, se na sociedade atual este compon
17 tamento é tão relativo. Contudo, este tema nos levar a pensar que ser politicamente correto não depende
18 de das nossas intuições, pois atualmente estamos descobrimos que o que consideramos "normal" no
19 passado talvez não seja, ou não deveria ser, tão normal agora, como o preconceito. É por este motivo
20 que esses, e que as pessoas acham demasiadamente complicado não deixar a ninguém.
21 A sociedade em geral precisa aprender a se expressar, a discutir e, principalmente, a usar o humor.
22 Para isso, muitos dizem que a solução seria implantar novas disciplinas relacionadas à Moral e Ética.
23 nas faculdades que estão na área de comunicação, mas talvez essa não seja uma solução eficaz.
24 Para fazer com que as pessoas reflitam mais sobre essa problemática, é necessário haver o desen
25 volvimento de artigos públicos direcionados à mídia formadora de opiniões, que tenham um dis
26 curso e despertem a reflexão dos profissionais desta área, sobre a questão da consci
27 tição em relação ao humor na publicidade e imprensa. Não basta trabalhar e alter
28 tar os formandos, é preciso reformular alguns formandos.
29
30 O que são? Além de onde, quem os produz?

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 10, fiz uma observação relativamente a um sufixo diminutivo utilizado pelo aluno (linha 8, conforme se pode acompanhar na figura 56), tendo explicado ao aluno que, naquele contexto, o diminutivo poderia fazer uma relação à afetividade ou à faixa etária. Como, pelo contexto, eu havia entendido que o aluno falava apenas com relação à faixa etária, sugeri uma expressão que ficasse mais apropriada. Na linha 11, sugeri atenção para a necessária relação entre os parágrafos com o uso de "Além disso" para estabelecer uma

ligação entre eles. As outras observações que fiz (linhas 17 e na parte final da folha) foram relativas à argumentação (à sustentação de tese) do aluno T a fim de suscitar maior reflexão frente ao que afirmava.

Figura 56: Texto 10 do aluno T

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier
Tema nº 2¹ Turma: () C (X) D
Aluno: [REDACTED]

Competência	Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1						✓
2						✓
3				✓		
4					✓	
5						✓
Total:						80 / 200

TÍTULO:

1 Os gêneros sempre existiram e continuarão a existir, e que mudou nos últimos
2 anos é o modo com que estamos lidando com estes. Muitos pensam começaram a criar
3 uma nova ideologia que prega a identidade de gênero como um sentimento pessoal
4 de pertencimento a determinado sexo. Mas é que muitos não sabem e que essa ideologia
5 está prestes a se tornar mais uma das "milhões" de disciplinas nas escolas.
6 Com a entrada desse ensinamento sobre diferentes tipos de gênero, a escola acabaria
7 mostrando às crianças que existem vários caminhos a seguir e que a atual situação
8 destas é só uma opção. Tal ato seria um forte influenciador na vida dos ^(B)alunos, que
9 poderiam entrar em um profundo conflito de identidade, sem saber se têm que mudar
10 de gênero, ou se poderiam continuar sendo o que são.
11 Pode-se perceber que, nas escolas, existe um grande fator problemático relacionado com
12 a formação profissional dos professores. Muitos deles não estão aptos a tratar de assuntos
13 sobre sexualidade para crianças e adolescentes, o que torna inviável a ministração
14 de uma disciplina totalmente voltada para esse ponto.
15 Em contrapartida, ~~no ensino de respeito e de tolerância~~ nas escolas deve ser intensi-
16 ficado, pois, muito mais do que gêneros, tais assuntos abordam questões raciais,
17 culturais e morfológicas presentes na sociedade atual. ^{Para isso os professores estão prontos?}
18 Em vista disto, sabe-se que as mudanças de pensamento referentes ao sexo e
19 gênero de cada um são irreversíveis e, por isso, a sociedade terá que lidar -
20 e não se conformar, necessariamente - com elas. Para tanto, a ética e a moral das
21 pessoas terá que ser trabalhada. As universidades fariam seu papel colocando na
22 formação dos professores da educação uma disciplina que abordasse a ética em
23 um viés diferenciado, mostrando sua importância ante os diferentes movimentos sociais.
24 Isso faria com que as escolas fossem um local de ensino e conscientização, não só
25 sobre os gêneros, mas sobre todos as diversidades presentes no mundo moderno.
26 ^{e se fixasse isso para ensinar gênero?}
27 (1): este diminutivo pode ter valor afetivo ou etário. Suspeito que esteja
28 falando quanto à idade. Então use "alunos ainda crianças" ou "algarismo".
29
30

Além disso, (segue no Ex)

Se o seu argumento é falta de preparação do docente, poder-se-ia prepará-lo para o ensino de gênero, não?! Então talvez seu argumento precise de outras bases. Não é porque ele não está apto a lidar com gênero, mas porque gênero pode ser tratado como um item de um conjunto mais amplo (ética). Não?!

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No texto 13, o último produzido por T, fiz um comentário sobre o modo como o aluno mencionou um texto de Zygmunt Bauman, uma vez que a abordagem ficou similar a uma resenha. Sugeri outra forma de mencionar a obra, como se pode acompanhar na Figura 57.

Figura 57: Texto 13 do aluno T

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier		Competência					
Tema nº 5 Turma: () C (X) D		Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
1							✓
2							✓
3					✓		✓
4							✓
5							✓
Aluno: [Redacted]		Total: 880 /1000					

TÍTULO: *Dispersão... não se confundir com esta menção e me parece
linhas de resenha de livro, usando logo logo na introdução*

1 A essência do capitalismo, explicada por Zygmunt Bauman em seu livro *Modernidade*
2 *Líquida*, está cada vez mais enraizada na sociedade atual, atingindo um ponto que,
3 antes, pensávamos ser intocável: a saúde. A venda indiscriminada e o consumo exagerado
4 de medicamentos é uma realidade que reflete, dentre outras coisas, o espírito líquido e
5 consumista dos *perseguidores* já disse Bauman em sua obra "*Modernidade Líquida*" → *Micheli*
6 Nas mais variadas famílias, das mais variadas classes sociais, existe a cultura da
7 automedicação. Essa prática já se tornou algo comum na vida de qualquer um,
8 sendo transmitida por meio de indicações de conhecidos e, essencialmente, pelas próprias
9 dos de remédios que circulam na TV e no dia a dia, incentivando o consumo por conta-própria
10 e perpetuando esse ciclo vicioso.
11 Além disso, uma grande influência da automedicação é o fato de muitas médi-
12 cas recitarem indesejados tratamentos ao invés de *1) Micheli que recita para o paciente a ER*
13 recomendarem. Em fato "benefício" tanto o médico quanto o farmacêutico que fornecem
14 o remédio, pois os dois lucraram nos custos de pessoas que sofrem e pagam por
15 *2) Micheli que recita para o paciente a ER*
16 Por outro lado, se talos as pessoas que se automedicam passarem de praticá-lo e
17 começarem a frequentar somente o SUS para buscar tratamento, o sistema de saúde
18 não suportaria tamanha demanda. Todavia, o que se deve pensar é que grande parte
19 das pessoas que frequentam o SUS atualmente, são vítimas dos efeitos da automedicação,
20 que as levam a recorrer a métodos cada vez mais agressivos para reverter a situação causada
21 pelo uso indiscriminado dos remédios. *um -- por mim -- / era que o SUS não suportaria por ser X*
22 Fica claro, portanto, que a raiz do mal que atinge todo o mundo está na cultura, na
23 tudo midiática, criada ao longo dos anos de internet e consumismo, que agrava cada vez mais
24 a situação crítica existente. Para intervir nesse problema é preciso começar com a conscienti-
25 zação da população, alertando-a através de propagandas que falem sobre os perigos da autome-
26 dicação e do uso abusivo de remédios. Simultaneamente, a fiscalização mais rigorosa de
27 médicos e farmacêuticos deve ser feita, para que o comércio ilegal baseado na saúde
28 pública seja destruído de qualquer maneira. *Lo Mas o comércio é legal. É*
29 *ilícito, portanto, a empíria terapêutica*
30 *o seu 3º § daria desdobramento em dois. E cada um poderia
uma intervenção*

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Posteriormente, teci considerações a respeito da argumentação elaborada pelo aluno. No fim do texto, sugeri um desdobramento do terceiro parágrafo, que poderia ter sido mais

bem explorado em dois parágrafos. Não houve necessidade de fazer correções relativas à microestrutura ou à capacidade linguístico-discursiva.

O aluno T, portanto, já iniciou seu percurso apresentando bom desempenho no domínio do gênero (embora tenham sido feitos alguns apontamentos para melhoria, como já exemplificado em alguns textos), boa capacidade textual e linguístico-discursiva. Dessa forma, as intervenções foram mais relativas à própria argumentação e reflexão sobre cada tema do que sobre a forma da linguagem e a adequação ao gênero em si.

CAPÍTULO 4 – IMPACTOS DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM SOBRE O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Este capítulo tem a finalidade de buscar respostas para a terceira pergunta norteadora deste trabalho: que impactos sobre a produção textual a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) produziu na Escrita em Espiral?

Na entrevista realizada com os alunos, em certo momento, o aluno M mencionou as postagens realizadas no AVA:

eu achei assim' que ajudou a desenvolver argumentos' tipo assim' você ajudou as pessoas a desenvolver este lado' sabe' a discutir' mas usando argumentos e serviu também como uma espécie de rascunho' você colocava lá ((raspando a garganta)) assim' o que que você ia defender pra depois passar pro papel e desenvolver aquela ideia (ALUNO M, Entrevista)

Em observações realizadas contrastando as postagens realizadas no Moodle e os textos produzidos, pude notar que o fórum de discussões do Moodle funcionou como espécie de rascunho ou esquema para muitos dos alunos que utilizaram a ferramenta nesse sentido. Embora fosse solicitada a participação dos alunos no ambiente virtual, nem todos participavam a tempo. No caso dos alunos que participaram, busquei alguns textos e contrastei-os com comentários tecidos pelo mesmo aluno para exemplificar o uso do ambiente virtual como espaço de rascunho do texto, como espaço para interação entre os pares e para trocas de experiências (como sugestões entre colegas).

Para exemplificar, trouxe a Figura 58 e a Figura 59. A primeira trata da postagem do aluno C relativamente ao tema 8, como se pode ver.

Figura 58: Postagem no AVA do Aluno C sobre Tema 2

Re: TEMA 8 - Fórum do Terceiro D
por C [redacted] domingo, 5 julho 2015, 10:13

Todos fazem algo com alguma finalidade, e no caso dos funkeiros a finalidade é o dinheiro. Não diria só os funkeiros mas sim os artistas como um todo. Junto com a questão monetária também há o sonho de se tornar famoso e dar uma vida melhor para os seus familiares. A forma que essas crianças conseguiram ou tentam conseguir tudo isso nos leva a questão sobre o que é certo o que é errado. No mundo de hoje, é extremamente difícil encontrar uma criança que não tenha tido o mínimo contato com o que é considerado obsceno, pois nas camadas mais pobres -maioria da população- o "funk proibidão é o que rola". Acredito que a melhor forma de tirar essa alienação moderna do que é "bonito" e do que é "feio" seria mostrar para a criança todos os tipos de música: o sertaneja, o pop, a erudita, o rock, o próprio funk e o gospel. Assim o jovem optaria por aquele estilo que ele se identifica mais. Na atualidade o funk ostentação é um mercado lucrativo e ao mesmo tempo saturado, todo mundo é um "MC". Mesmo assim muitos optam por esse estilo por considerarem só a parte lucrativa do negócio e não percebe que nem sempre é uma vida fácil.

Acredito que um caso especial é o do MC Brinquedo, pois ele já se tornou um "personagem da cultura brasileira" com o seu cabelo meio rosa e meio azul e por causa da sua fala que ganhou as redes sociais: "Meça suas palavras parça".

Gostei da ideia da T [redacted] Funk social é massa o/

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Na postagem, o aluno C menciona a ideia de ofertar às crianças/ao jovem diversos estilos musicais para que, conhecendo vários, possam traçar seu próprio estilo. No seu texto, isso se refletiu nos seguintes dizeres: “[...] pode-se mostrar ao jovem outros estilos musicais e deixa-lo escolher qual ele mais se identifica.” (Aluno C, Texto 8).

Outro exemplo de utilização de espaços do AVA como espaço para rascunho pode ser encontrado na discussão do tema 2, em que o aluno S menciona, no Fórum de Discussão, concordância com o aluno TG, que havia feito sua postagem imediatamente antes dele, conforme Figura 59.

Figura 59: Postagem no AVA do Aluno S sobre Tema 2

Re: TEMA 2 - Fórum do Terceiro D
por S [redacted] domingo, 5 abril 2015, 17:38

Concordo com a T [redacted] É muito importante a liberdade de expressão , ela é um direito e deve ser praticada. Entretanto, quando a liberdade é abusiva e fere os princípios do outro ela têm que ser repensaada e analisada, ainda mais quando o assunto é religião ou opção sexual. Assim sendo , a educação, é a forma de expulsar velhos preconceito, como muito bem citado no texto de apoio, preconceitos imperialista de inferioridade de raça ou religião que hoje são ultrapassados e não podem ser mais aceitos pela sociedade. É claro, que a radicalidade não é a melhor forma de defender seus direitos , mas como um sistema jurídico aplicado bons processos contra instituições preconceituosas é um meio para não banalizar a liberdade de expressar.

Média das avaliações: 10 (1) 10 | Mostrar principal | Editar | Interromper | Excluir

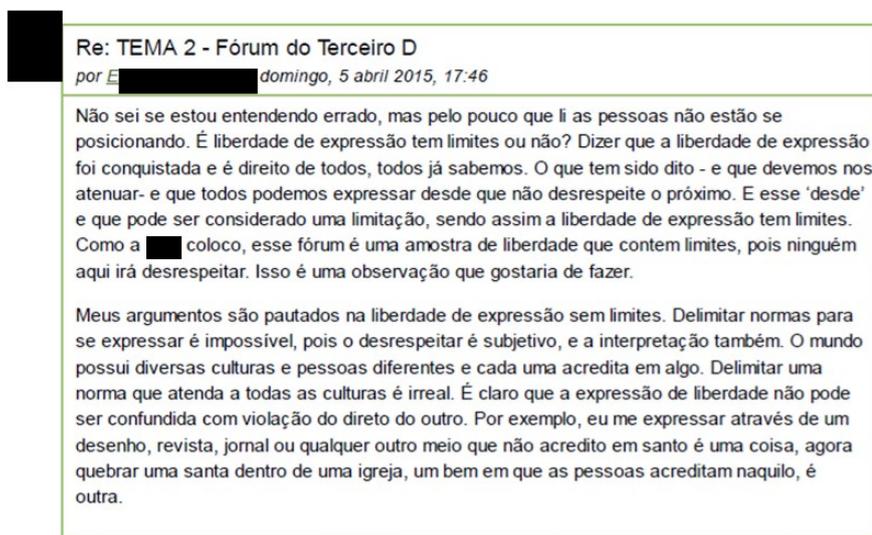
Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Em seus dizeres, S relaciona a solução para o problema estando ligada a “sistema jurídico”. No seu texto, vem desenvolver isso melhor na proposta interventiva do parágrafo final, com os dizeres:

Para garantir a essência humana, devem ser criadas medidas rigorosas para serem tomadas contra qualquer um que ouse ameaçar a liberdade de expressão, medidas governamentais que punão [sic] sem medo o perigoso infrator, visto que este declara à todos [sic] uma guerra desnecessária. (ALUNO S, Texto 2)

Logo em seguida a esse posicionamento de S no AVA, o aluno E fez sua postagem, referindo-se não apenas à postagem de S, mas a algumas das dezesseis anteriores que já haviam sido feitas, como se vê na figura 60.

Figura 60: Postagem no AVA do Aluno E sobre Tema 2



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

É interessante observar que E relaciona (conforme Figura 60) o tema *liberdade de expressão* àquele próprio ato de postagem no AVA que ele e seus colegas estavam realizando “[...] esse fórum é uma amostra de liberdade que contem limites, pois ninguém aqui irá desrespeitar.” (Aluno E, Postagem no AVA, Tema 2) Em seu texto, são esses argumentos que menciona serem seus (“meus argumentos são pautados na...”) os que aparecem, conforme os excertos seguintes do seu texto:

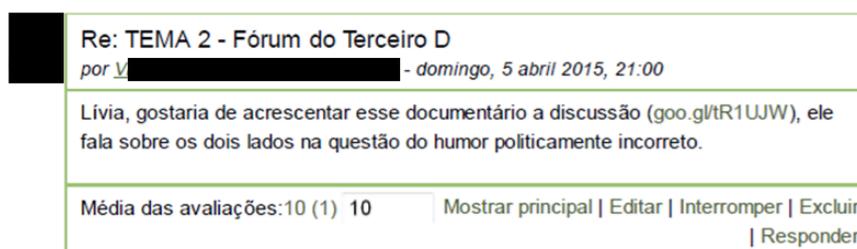
- “[...] a liberdade de expressão absoluta não existe [...]”;
- “É claro que meios, como por exemplo jornais apelativos, dificultam discernir a liberdade de expressão com violação de direitos.”;
- “cada um deve [...] parar de procurar ofensas para debater”.

(Excertos do Aluno E, texto 2)

Nesses trechos de seu texto, vemos que E discorreu sobre a importância da interpretação e sobre a violação de direitos que mencionou no AVA.

Ainda no espaço dedicado ao Tema 2, dou destaque ao posicionamento do aluno V, que inseriu uma sugestão de vídeo (documentário “O Riso dos Outros”, roteirizado e dirigido por Pedro Arantes) para ampliar a discussão (Figura 61). Isso reflete o fato de que o aluno não se prendeu aos textos de apoio que passei a eles e buscou ir além para estabelecer sua própria argumentação, possibilitando troca de experiências entre os pares.

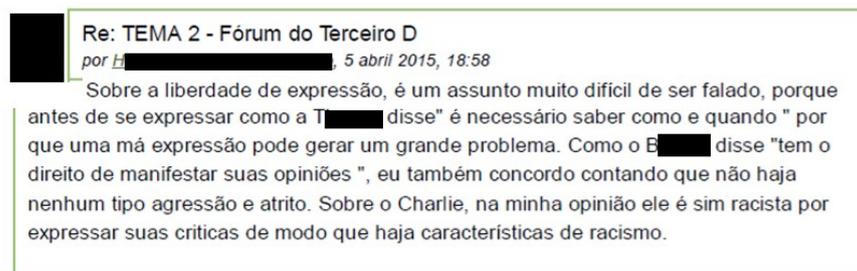
Figura 61: Postagem no AVA do Aluno V sobre o Tema 2



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

A postagem do aluno H (que pode ser acompanhada na figura 62) mostra como a interação (ainda que assíncrona devido à ferramenta) acontecia entre os alunos naquele espaço virtual.

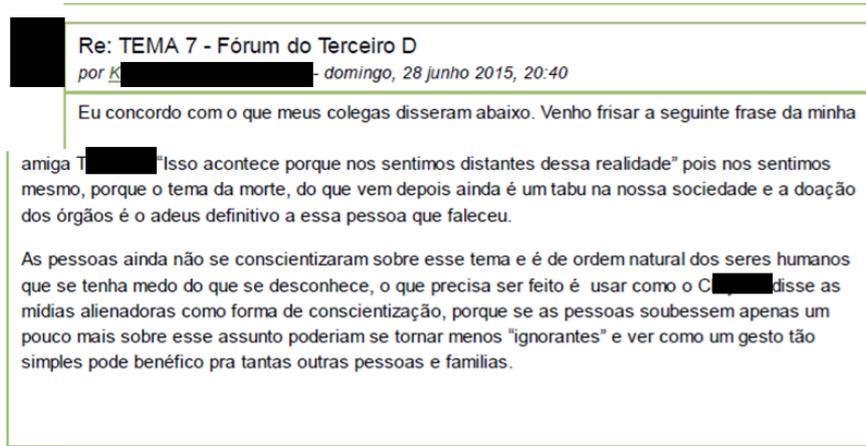
Figura 62: Postagem no AVA do Aluno H sobre o Tema 2



Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

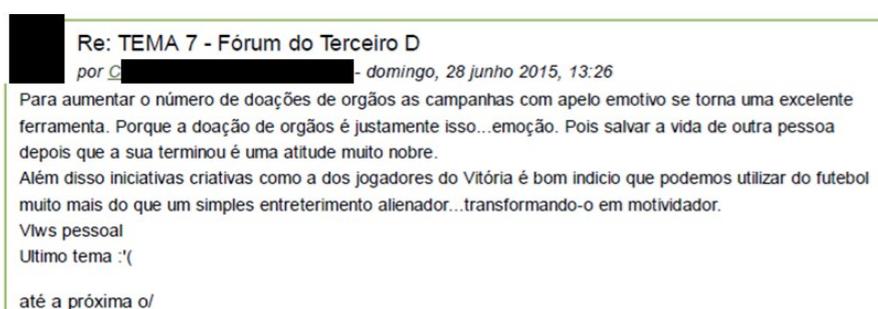
Como observado, o aluno H mostra ter lido o posicionamento dos colegas e apresenta esses posicionamentos no momento de fazer o seu.

Similarmente, a postagem do aluno K relativamente ao Tema 7 faz essa interação com os dizeres de outros dois colegas, conforme Figura 63. Essa interação entre os alunos no fórum de discussões era recorrente.

Figura 63 – Postagem no AVA do Aluno K sobre o Tema 7

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Como se pode verificar, o aluno K busca respaldo na argumentação já estabelecida por seus colegas e menciona dois deles, citando-os e ampliando o que eles disseram. Além disso, o que K leva para o AVA leva também para seu texto. Por exemplo, na discussão do fórum mencionou o papel da mídia "alienadora", citado pelo aluno C, e em seu texto K menciona que "[a] falta de informação pode ser resolvida facilmente com campanhas a que todas as classes da população tenham acesso" (Aluno K, Texto 7). Já no texto do mencionado aluno C, esse papel da "mídia" apareceu da seguinte maneira: "Outra medida importante seria utilizar de campanhas publicitárias a fim de promover um número maior de doações." (Aluno C, Texto 7). A postagem de C à qual o aluno K se refere é a que está na Figura 64.

Figura 64: Postagem no AVA do aluno C sobre o Tema 7

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Outro momento de interação entre os dizeres está na Figura 65, com o aluno G referendando o que foi dito por seu colega C e ampliando sua argumentação a partir daí.

Figura 65: Postagem no AVA dos alunos C e G sobre o Tema 12

Re: "Biografias não autorizadas: liberdade de expressão ou invasão à privacidade?"
 por C [redacted] sábado, 26 setembro 2015, 12:58

Biografias não autorizadas é outro tema bastante complexo, pois há tanto bons argumentos de um lado quanto bons argumentos do outro. Esse tema "recai" sobre tudo na liberdade de expressão e no direito de privacidade, que juntos, geram um paradoxo e parecem ser inconciliáveis.

Mesmo com todos os bons argumentos pelo lado do direito à privacidade, eu ainda acredito que liberar as biografias não autorizadas é o certo. Não digo o "certo", digo o melhor, pois além de ser um exercício da liberdade de expressão (argumento clichê) ela imortaliza o biografado, pois falando "bem" ou falando "mal" (mal com "L" haha), as histórias são contadas e uma nova visão é proposta. Lembra daquela frase que aparece em muitos textos? - "Posso até não concordar com o que você diz, mas lutarei até a morte pelo direito de dizer-la". Então...

Grandes biografias foram feitas e elas trazem o biografado como um verdadeiro "vilão", como *O Lobo de Wall Street* e a biografia do traficante *Pablo Escobar*, sendo que nem por causa disso foram censuradas, pois imortalizaram o personagem principal e, de certa forma, o público nem lembra que é uma biografia, estão mais preocupados em quem faz o papel do biografado e na grande obra cinematográfica que teve (Leonardo DiCaprio em *O Lobo de Wall Street* e Wagner Moura em *Narcos*). Biografia não autorizada provavelmente nunca terá uma lei universal, cada caso será analisado separadamente, e vida que segue...

Média das avaliações: - [Avaliar...](#) [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Re: "Biografias não autorizadas: liberdade de expressão ou invasão à privacidade?"
 por G [redacted] sábado, 26 setembro 2015, 15:01

Concordo plenamente com o colega acima. A liberdade e a invasão criam um paradoxo que se fecha em um ciclo sem fim. Acredito que a liberdade de expressão tem que ser respeitada desde que não exceda os limites da privacidade. Quando uma biografia é escrita, eu creio que o mais importante são as contribuições, os feitos da pessoa e não suas informações pessoais. Nesse embasamento, acredito que se o livro for falar da vida pública da pessoa não há problema, mas quando o autor quer divulgar aos leitores informações íntimas do famoso, acredito que não é o certo. Vou além... acho um crime, pois antes de ser famoso, ele é um ser humano como qualquer um e, assim, ele possui informações restritas que ele não quer que sejam repassadas e seu desejo deve ser respeitado!

Média das avaliações: - [Avaliar...](#) [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

A discordância de posicionamento também acontecia entre os pares e era explicitada no Fórum, como pode ser visto na Figura 66.

Figura 66: Postagem no AVA dos alunos T e LS sobre o Tema 6

<p>Re: TEMA 6 - Fórum do Terceiro D por T [redacted] - domingo, 14 junho 2015, 14:05</p>	
<p>Na minha opinião, não há como haver um consenso da população brasileira para chegar a um modelo de família ideal, pois cada pessoa tem suas bases e princípios, e principalmente, cada um tem sua moral.</p> <p>O que pode acontecer é a tomada de providências das autoridades públicas para garantir os direitos de todos como seres humanos e não olhando o modelo de família escolhido, pois nesse caso a moral não pode interferir nos direitos, que acabam tendo um peso maior por se tratarem de direitos fundamentais.</p>	
<p>Média das avaliações: 10 (1) 10</p>	<p>Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder</p>

<p>Re: TEMA 6 - Fórum do Terceiro D por LN [redacted] - domingo, 14 junho 2015, 18:46</p>	
<p>Acredito que os "princípios" apesar de partir de cada um individualmente, pode sim, ser modificados. A moral de cada um é decorrente de vários meios e interferências, um deles inclusive é a família. Vale lembrar que não se trata de considerar um família como IDEAL, mas considerar igualitário os outros nucleos também vigentes, não só do caso de pares homossexuais, mas outros nucleos como casais sem filhos, mães com filhos, pais com filhos, criação por avós maternos e paternos, tios e tias etc. Devemos também ter um senso crítico para separarmos moral com preconceito, que pode ser muitas vezes confundidas.</p>	
<p>Média das avaliações: 10 (1) 10</p>	<p>Mostrar principal Editar Interromper Excluir Responder</p>

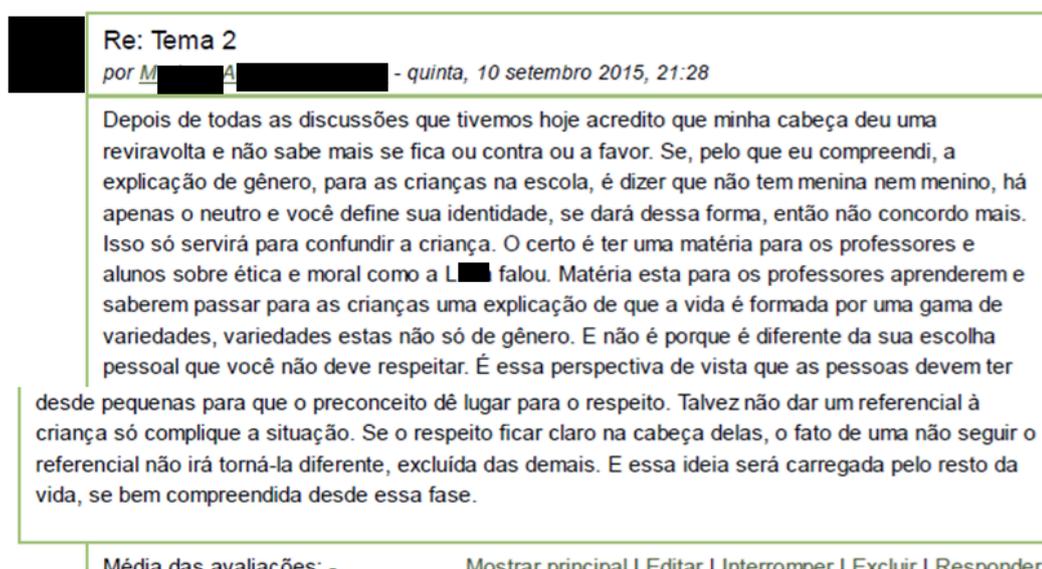
Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Como visto na Figura 66, para o aluno T os princípios morais do ser humano não são passíveis de modificação. Sobre isso, o aluno LN faz sua ressalva, opinando que esses princípios podem, sim, ser modificados, pois são decorrentes do meio e, a partir disso, faz sua postagem. Dessa forma, ressalto que não havia apenas o hábito de os alunos irem concordando uns com os outros. A interação e a reflexão via AVA eram livres, propiciando concordâncias ou discordâncias naturais de posicionamento frente ao tema. Se retomarmos o trecho da entrevista do aluno M inserido no início deste capítulo, veremos que ele também menciona que no AVA os alunos sabiam discordar entre si de forma respeitosa, visto que ela afirma: “ajudou as pessoas a desenvolver este lado ‘sabe’ a discutir’ mas usando argumentos” (Aluno M, Entrevista), ou seja, M traz na sua fala o entendimento de que os alunos souberam discutir “sem brigar”, “sem se agredir”, o que reflete maturidade nessa argumentação, como pôde ser visto nessa discordância posta na figura 66.

Outras vezes, os alunos sentiam-se “confusos” durante a interação, devido ao fato de os colegas terem posicionamentos diferentes. Ao recorrer à entrevista, o aluno S menciona isso na passagem “eu acho que serviu sim pra dar um norte’ mas algumas vezes eu ficava meio confusa porque eu não tinha uma ideia totalmente formada’ aí eu me perdia na ideia dos

outros” (Aluno S, Entrevista) quando discorre sobre a interação via Moodle. Também relativamente a isso, a figura 67 traz uma inquietação do aluno MA frente a isso sobre o tema 10.

Figura 67: Postagem no AVA do aluno MA sobre o Tema 10



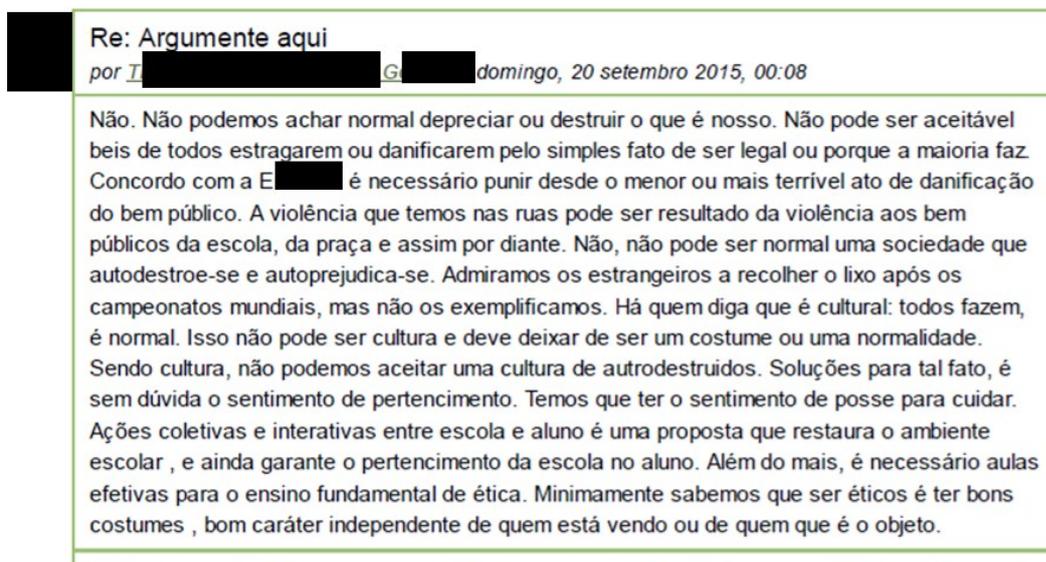
Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Embora o aluno MA diga estar confuso, ele posiciona-se após o segundo período e traz seus argumentos. Similarmente, também na sequência da entrevista, aquele aluno S, que dizia ficar confuso, continua seu raciocínio e afirma que

eu não precisei me:: sofrer tanto para fazer uma redação sozinha' se eu não tivesse uma opinião formada' eu podia olhar a dos meus amigos e ver se entrava/ se me norteava por alguma coisa' entendeu' porque em muitos' muitos comentários' muitos temas eu fiquei muito perdida (ALUNO S, Entrevista)

Portanto, nesse momento já temos S percebendo a interação como propiciadora de desenvolvimento conjunto.

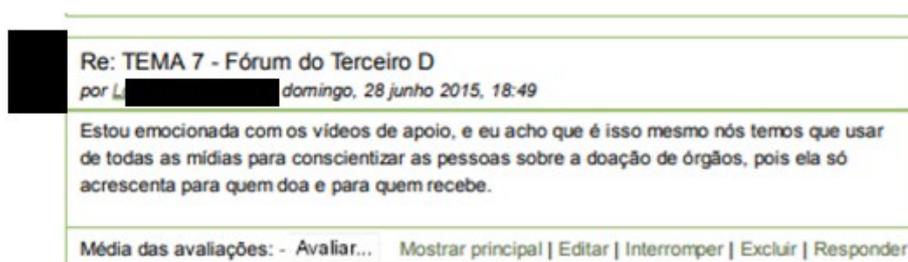
Além dessa interação entre os dizeres dos colegas, também é interessante perceber como, muitas vezes, eles se mostravam indignados ou comovidos relativamente ao assunto em pauta. Essa indignação pode ser percebida na Figura 68, com a exposição dos argumentos de TG no Fórum do Tema 11.

Figura 68: Postagem no AVA do aluno TG sobre o Tema 11

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

No seu texto, TG trouxe esse “tom” de indignação, em trechos como “O bem público escolar é devorado por seus alunos que se autoprejudicam ao destruí-los.”, indignação esta bem marcada na escolha lexical do “devorado” e “autoprejudicam”, por exemplo, o que TG continua na modalização apreciativa “É inaceitável uma cultura que autoconsome-se e destrói-se” [sic].

Ainda para exemplificar neste sentido, o aluno L trouxe a menção a estar “comovido” frente aos textos de apoio que formavam a coletânea do tema 7, conforme Figura 69.

Figura 69: Postagem no AVA do aluno L sobre o Tema 7

Fonte: a autora (material coletado na pesquisa)

Já mencionei nesta tese o impacto desse tema nas reflexões do aluno pelo o fato de o aluno L ter, inclusive, feito uma postagem em sua rede social na época do debate, quando se declarou doador de órgãos.

Ainda considero importante chamar a atenção para os dias da semana em que preferencialmente se davam essas participações no Ambiente Virtual. Como eles eram alunos

de curso técnico integrado ao Ensino Médio, eles tinham uma grade curricular de estudos bastante intensa de segunda a sexta-feira. Era prioritariamente aos finais de semana que as postagens e discussões ocorriam no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Considero isso positivo no sentido de que esse hibridismo (com o uso da ferramenta virtual) permitiu um engajamento dos alunos em horário/dia não convencional, permitindo a já mencionada otimização do tempo e dos dias das aulas presenciais comumente destinadas às aulas de Língua Portuguesa.

PARTE V – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta parte final do trabalho, meu objetivo é o de discorrer a respeito do percurso que realizei ao desenvolver a investigação, bem como discutir seus resultados, apresentar reflexões sobre as dificuldades que encontrei e as contribuições que acredito que essa pesquisa possa trazer para o campo de estudos da Linguística Aplicada em relação aos caminhos que ela indica a futuras pesquisas.

Como apontado na Introdução deste trabalho, a inquietação que me levou a enfrentar o desafio da pesquisa de doutorado partiu da minha insatisfação com o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio em relação ao ensino da escrita no qual eu me via situada. Juntava-se a isso o fato de haver um anseio presente na comunidade escolar para que os alunos do EM amadurecessem em termos de escrita e para que eles pudessem apresentar esse amadurecimento quando fossem testados em um exame considerado importante para eles no fim do percurso escolar básico brasileiro, o Enem. Assim, situei a pesquisa junto aos alunos do último ano do EM, trabalhando com eles na perspectiva denominada por mim Escrita em Espiral (testando-a, observando-a, avaliando-a) durante um ano letivo, o que pode ter sido o maior desafio ou um dos pontos de originalidade deste trabalho.

Embora, a princípio, eu não tenha pensado em investigar os alunos nesse processo visto que ele já se concretizava como uma prática docente minha, ou seja, eu tendo iniciado a prática que originou a pesquisa sem pensar que ela viria a se concretizar como pesquisa, aos poucos fui refletindo e veio-me a ideia de fazer na minha prática docente a investigação central desta tese.

Isso, por certo, refletiu em algumas dificuldades, algumas correções que eu me proporia a fazer caso tivesse pensado anteriormente a prática para investigação de pesquisa, o que me faria estabelecer algumas etapas de *feedback*, por exemplo, de forma mais explicitada e/ou talvez separada por temas/assuntos a fim de facilitar um trabalho de observação posterior de pesquisa e análise.

Por outro lado, penso que poderia haver um lado negativo nesse aspecto, visto que meu intuito era o de pesquisar a prática verídica que eu vinha desenvolvendo e aprimorando empiricamente com os alunos do EM há alguns (embora poucos) anos. Logo, caso eu a adaptasse à pesquisa, correria o risco de torná-la artificial. Dessa forma, preferi seguir no curso já iniciado e nos moldes em que ele já estava se desenhando.

Ao iniciar a pesquisa, a partir de questionamentos acadêmicos que me foram dirigidos quanto ao porquê eu de eu não realizar o processo da reescrita com meus alunos, pude refletir, estudar e observar que minha proposta era outra e, como parecia funcionar – devido aos inúmeros *feedbacks* positivos que eu recebera de outros alunos após realizarem esse percurso comigo em anos anteriores –, busquei respaldo teórico no ISD e percebi que o movimento de escrita que eu realizava era outro, não desmerecendo o da reescrita, porém diverso dele, ao qual denominei, portanto, Escrita em Espiral, por percebê-lo adequado à faixa etária – adolescência – com a qual eu trabalhava e por estar percebendo, ainda que empiricamente, retorno positivo, crescimento nessa escrita dos alunos. Devido a isso, transformei a ação em investigação e levei-a para a pesquisa.

Foi nesses moldes que me propus a observar quais representações frente às práticas languageiras a produção de texto na Escrita em Espiral construía nos alunos, a investigar em que medida as instâncias de *feedback* produzem (ou não) contribuições para as práticas de desenvolvimento da escrita dos alunos e a analisar se o AVA gerava algum impacto no processo da Escrita em Espiral.

Por meio das informações coletadas pela entrevista realizada com os alunos e das informações recolhidas nos questionários aplicados, observei que, com relação à Escrita em Espiral, os alunos apresentaram representação de diminuição de erro com o passar do tempo, não aparentavam vergonha ou insatisfação por encontrarem seus erros ou acertos sendo apontados na instância coletiva do *feedback*.

Percebendo o AVA como instrumento coletivo de aprendizagem, observavam nele um espaço para desenvolver sua autonomia (*se quisessem* poderiam fazer ali sua intervenção, argumentação e contra-argumentação, poderiam amadurecer seus argumentos e posicionamentos, mas, se não quisessem, não o fariam), utilizando-o, portanto, como um espaço para um *brainstorming*, ou ainda um rascunho de seus textos. Os alunos puderam entrar na dinâmica do funcionamento do revezamento entre os pares enquanto mais desenvolvidos (professor-aluno, aluno-aluno), viram a possibilidade de desenvolver a escrita como possibilidade de desenvolver a reflexão crítica para além da escrita em si, embora alguns alunos ainda trouxessem a representação da escrita ali desenvolvida como algo eminentemente ligado a um exame vestibular ou similar (Enem) que os aguardaria e os selecionaria para o futuro.

Com isso, mantenho a ideia de que a metáfora da espiral é eficiente para guardar as relações desiguais de proporção com que cada aluno se desenvolve nesse processo. Eles guardam ascendência na escrita, embora nem todos ascendam com a mesma fluidez e com a

mesma uniformidade. Cada aluno faz uma espiral própria de desenvolvimento no percurso da escrita. Foi a análise contrastiva dos textos dos alunos entre si mesmos que pôde mostrar que esta espiral, caso fosse desenhada uma para cada aluno, seria realmente diferente para cada um deles, embora ascendente para a maioria. Diferente porque, a cada momento, um novo desafio se apresentava para um aluno, uma nova possibilidade de (re)arranjo na escrita, novos desafios como refletir sobre um assunto e relacionar isso à vida e, portanto, à prática linguageira. Tudo isso refletia em uma escrita com novas possibilidades de ascensão embora com bases que já vinham sendo construídas (bases linguísticas do gênero dissertação escolar, por exemplo) que vinham se construindo ascendentemente texto após texto.

Uma outra possibilidade propiciada pela forma como foi desenvolvida a Escrita em Espiral foi a da otimização do tempo em sala de aula, já mencionada e discutida. A otimização foi possível no sentido de eu perceber que o tempo da sala de aula foi melhor aproveitado porque o que foi levado para o espaço virtual (a apresentação e a discussão dos temas) permitiu que o tempo da sala de aula fosse mais bem utilizado no trabalho do feedback. Todavia, isso continuou demandando tempo do professor (em continuar o seu trabalho fora do ambiente presencial) e frente a isso é importante observarmos a necessidade de revisão da carga-horária docente (especialmente do número de turmas e alunos) com que o professor de produção de texto deve trabalhar. Julgo isso interessante por conhecer contextos de ensino diferentes do meu em que o número de turmas que um professor possui é bem maior. Essa observação minha não é apenas empírica: há bastantes pesquisas que trazem esses dados do significativo número de turmas de um professor que trabalha com linguagem.

Esse acúmulo de jornada dos professores unido ao pouco tempo que o eles possuem para preparação de suas aulas, senso-comum em nossa sociedade além de constatado em pesquisas faz com que reformas educacionais as quais recontextualizem a jornada de trabalho docente sejam urgentes. Pesquisas também mostram o trabalho do professor como sendo comum em mais de uma ou até em mais de duas instituições de ensino. Além disso, há o trabalho com turmas que têm muitos alunos, uma carga horária semanal bastante intensa em sala de aula e, quando não em sala de aula, acumulando cargos outros em sua instituição ou fora dela (buscando complementação de renda).

Nesse sentido, a ressalva que aqui busco fazer é a de que enquanto não se perceber que, para qualquer proposta de ensino (como a da Escrita em Espiral) ter real êxito, urge realizar uma reforma no modo como se concebe o trabalho docente e na forma como se calcula a hora-aula docente. Enquanto isso não se efetiva, no caso específico do trabalho com a linguagem, é difícil realizar grandes passos no processo de ensino-aprendizagem do

desenvolvimento nas capacidades de linguagem. O trabalho específico com a produção de texto, como no caso com a Escrita em Espiral que aqui propus, requer tempo de leitura do professor, tempo de correção, tempo de produção de *feedback* individual em cada texto, tempo de produção de *feedback* coletivo após cada tema, tempo de seleção de novos temas e recortes temáticos, tempo de acompanhamento na plataforma virtual de aprendizagem. Quarenta ou cinquenta minutos de uma aula em que o professor está em sala com o aluno é apenas uma ponta de todo esse “*iceberg*” do tempo que o professor e o aluno demandam para o trabalho com a escrita.

Reforço que considero ter tido certo êxito com o trabalho da produção textual por eu ser parte de um contexto de atuação diferente desse contexto que é o majoritário da realidade dos professores brasileiros, visto que trabalho no Ensino Médio de instituição federal como professor que, em sua carga horária, conta com média de 20 horas-aula (nas 40 horas semanais de trabalho). Mesmo que, além desse trabalho que me traz a média de 20 horas-aula exista ainda uma necessidade em meu envolvimento com extensão e pesquisa, ainda é um contexto que acredito mais propiciador da aplicação da prática da Escrita em Espiral do que em outros contextos brasileiros. É por isso que acredito que sem uma reforma de ensino dificilmente uma proposta de trabalho com a linguagem escrita possa ter êxito.

Passando a uma autoavaliação do trabalho que aqui desenvolvi para chegar à tese apresentada e sabendo que qualquer trabalho é passível de melhorias, vejo que há neste alguns pontos que merecem reflexão para maior êxito nos resultados pretendidos.

Um ponto importantíssimo para que o desenvolvimento em espiral de cada aluno se estabeleça em percurso ascendente é o hábito de análise que cada aluno venha a realizar entre os textos já produzidos por ele mesmo – além da análise do *feedback* coletivo – a fim de apresentar, em um novo texto, um melhor desempenho linguístico. Sendo assim, julgo que venha a ser interessante o trabalho que traga o Portfólio para a Escrita em Espiral. Penso que isso possa ser interessante tanto para o aluno – para que lhe seja mais fácil estabelecer esse hábito da análise dos seus textos precedentes – quanto para o professor a fim de que, ao trabalhar com a Escrita em Espiral, possa ter uma visão mais clara do caminho percorrido e ainda necessário a percorrer, individualmente, pelos alunos dadas as recorrências apresentadas nos textos anteriores. Assim, será possível um arquivamento mais organizado dos textos e um acesso mais facilitado a eles ajudando tanto os alunos quanto o professor a perceber o percurso de escrita do aluno como um caminho para e pelo desenvolvimento.

Por fim, outro ponto que julgo importante neste momento de autoavaliação repousa sobre o fato de eu ter levado, em alguns momentos da segunda etapa do curso, textos de

minha autoria. No momento, eu o fiz atendendo aos pedidos dos alunos, os quais tinham curiosidade em ler meus textos. Porém, ao desenvolver esta tese e fazer mais leituras de caráter sociointeracionista, percebi que o que eu havia feito foi levar aos alunos um contato mais frequente com textos prototípicos do gênero solicitado. Notei, portanto, que estabelecer o contato dos alunos com os textos prototípicos durante todo o percurso – o que em minha prática cotidiana inicial idealizei como sendo apenas no início do processo quando então apresentei textos prototípicos – aparenta trazer bons resultados, os quais, num primeiro momento, percebi que: permitiu aos alunos realizar melhorias em um texto (mesmo que sendo considerado prototípico), permitindo que percebessem não existir texto que não seja passível de melhorias; permitiu aos alunos visualizar o trabalho com a esquematização e ordenação dos argumentos (visto que eu mostrava a eles o meu trabalho prévio para chegar ao texto final) e permitiu uma aproximação entre professor e alunos facilitando, a interação (como a possibilidade de correção e apontamento de sugestão, comentários ou apontamento de melhorias) de todos.

É nesse sentido que entendo que novas pesquisas possam vir a ser desenvolvidas a partir do que aqui cunhei como Escrita em Espiral e possam vir a melhorar esta proposta também não fechada e também passível de melhorias. É nesse trabalho que também pretendo me engajar a partir de agora.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. Série Prática Pedagógica.

ARAÚJO, L. C. **Reescrevendo a escrita na escola: a prática de revisão e reescrita textual mediada por pares**. 307f. Dissertação. Universidade Federal da Bahia: Bahia, 2004.

BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 5ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. Cap. 10. p. 208-238.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio, Parte II)**. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 2000. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf Acesso em: 27 set. 09.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Letras**, Santa Maria, n. 40, p.162-176, jun. 2010. Semestral. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12150>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRONCKART, J. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado das Letras, 2006. 258 p. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio; Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et al.].

BRUNER, J. S. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 8. 3e. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

BRUNER, J. S. **Uma nova teoria de aprendizagem**. Tradução de Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1969. 1 ed.

CABRAL, A. L. T. **A força das palavras: dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2011. (Linguagem e Ensino)

CAVENAGHI, A. R. A. ; BZUNECK, J. A. **A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor**. Anais IX Educere. PUCPR, out, 2009. p. 1478-1489

CHALMERS , A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução: Raul Filker Editora Brasiliense 1993

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos. Trad.: Fundação Lemann e Instituto Península. Clayton Christensen Institute, 2013.

CHUK, J. Y. P. **Promoting learner autonomy in the EFL classroom: the Exploratory Practice way**. Proceedings of the Independent Learning Conference 2003. Disponível em https://www.independentlearning.org/uploads/100836/ila03_chuk.pdf Acessado em 10/05/2017

COLE, M; SCRIBNER, S. **Introdução**. In: VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. Trad.: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Org.: Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CUNHA, A. I. S. C.; TOLEDO, A. S. **As repercussões do bilhete do professor na reescrita do texto pelo aluno**. Revista Práticas de Linguagem, v. 4, n. 1. Especial (jan. 2014) p. 21-32 Disponível em < <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2009/11/ANAIS-DO-II-COL%C3%93QUIO-DE-LETRAMENTO-LINGUAGEM-E-ENSINO.pdf>> Acesso em 14.jun.2016

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006

DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. **Un modèle didactique du “débat”**: de l’objet social à la pratique scolaire. Enjeux, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997.

DOLZ , J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas(SP): Mercado de Letras, 2004.

Dolz, J.; Pasquier, A.; Bronckart, J.P. **A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem?**. Nonada: Letras em Revista, n. 28, vol. 1. Maio de 2017. pp. 156-173 FERREIRA, E. C. A.; ARAÚJO, D.L.

O (não) funcionamento da reescrita em textos produzidos por licenciandos em Letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 53, p. 201-224, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Prática de Produção de Textos na Escola.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Unicamp, n.7, pp 23-29, 1986.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Adair Vieira. **Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa**. 2007. 343 f. Tese (Doutorado) - Curso de Lingüística e Língua Portuguesa, Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/ Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/103610/goncalves_av_dr_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 mar. 2017.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HATTIE, J. ; TIMPERLEY, H. (2007). **The power of feedback**. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

INSTITUTO FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Inep divulga notas do Enem 2015 dos Institutos Federais**. 2016. Disponível em:
<<http://www.iftm.edu.br/noticias/index.php?id=6888>>. Acesso em 17 maio 2017.

KLUGER, A. N.; DENISI, A. The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 119, n. 2, p.254-284, mar. 1996.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

LEITE, E. G. **A reescrita do aluno sob a orientação do professor**. 182 f. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2009.

LEITE, E. G. **A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno**. In: PEREIRA, R. C. M. (org.) *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. p. 141-177

LIBERALI, Fernanda Coelho. **O DIÁRIO COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO CRÍTICA**. 1999. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Lingüística Aplicada Ao Ensino de Línguas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LISBOA, M. F. G. **A avaliação em LE em escolas de idiomas: subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP : [s.n.], 2007.

LOCATELLI, A. C. D.. **A perspectiva de tempo futuro e a motivação do adolescente na escola**. 2004. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

LOUSADA, E. G.. **Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor**. 2006. 346 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006

LUCKESI, C. C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000.

MACHADO, A. R. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. Calidoscópico, Vol. 02, n. 01, jan-jul 2004, p. 17-28.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart**. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs). Gêneros: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 237-259.

MACHADO, A. R. **Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional**. Veredas Online – Ensino, 2, 2007. p. 22-40. Disponível em <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo021.pdf>> Acesso em 31 mai 2016.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MALAQUIAS, A. S.; PEREIRA, R. C. M. **O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente**. In: PEREIRA, R. C. M. (org.) Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita. 2012. p. 73-109

MANZONI, Rosa Maria. **Dissertação escolar**: um gênero em discussão. 2007. 236 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/102475>>. Acesso em 03 nov 2017.

MARÇAL RIBEIRO, P. R. **História da Educação Escolar no Brasil**: notas para uma reflexão. In: Paidéia, FFCLRP – USP, Rib. Preto, 4, Fev/Jul, 1993. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/n4/03.pdf>> Acesso em 03 jan 2018.

MARRA, A; LOUSADA, E. G. A correção orientada em francês como língua estrangeira: um instrumento para desenvolver a capacidade de autocorreção e a produção escrita dos alunos. **Veredas**: Especial Interacionismo Sociodiscursivo, Juiz de Fora, v. 21, p.641-664, 2017. Anual. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2017/11/35-A-correção-orientada.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MERRY, S; PRICE, M; CARLESS, D; TARAS, M. **Reconceptualizing feedback in higher education**: developing dialogue with students. New York, Routledge: 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Enem 2015: nota por escola**. 2016. Disponível em <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/total-de-federais-entre-as-melhores-escolas-do-enem-2015-mais-que-dobra.ghtml>>. Acesso em: 15 jan 2017.

MORAES, M. J. F. **O uso de estratégias cognitivas na produção textual de alunos do ensino médio**. Recife, Dissertação de Mestrado: UFPE, 2002. 165 p.

MARTINS, O. Z. **Entre o prescrito e o realizado**: repercussões no ensino da escrita em aulas de língua materna. 2013. 208 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MORAN, J.M.; ARAUJO FILHO, M.; SIDERICOUDES, O. **A ampliação dos vinte por cento a distância**: estudo de caso da Faculdade Sumaré–SP. Trabalho apresentado no XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação à distância, Florianópolis, 20 set. 2005. Disponível em <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf> Acesso em 20 jul. 2015.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Tradução de: Pedrinho A. Guareschi.

NASCIMENTO, M. L. S. **O reescrever em contexto escolar**: um estudo sobre produção de textos no Ensino Médio. 111p. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Pernambuco: Recife, 2004.

NIÉRI, J. S.. **A transposição didática do gênero dissertação escolar**. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística e Transculturalidade, Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

NUTTIN, J.; LENS, W. **Future time perspective and motivation**: Theory and research method. Louvain: Presses Universitaires de Louvain, 1985.

OLIVEIRA, C.. **O contexto de produção**: uma análise do processo de didatização da produção de textos escritos. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística, Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever**. In: CULTURA y Educación, 2: 1996. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Disponível em <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>> Acesso em 03 jan 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas Lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEREIRA, R. F. **O desafio da redação**: estudo do desempenho dos candidatos ao concurso vestibular 88 da Vunesp. São Paulo: Vunesp, 1989. 85 p. (Pesquisa Vunesp).

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ. Vozes, 1995.

ROCHA, S. M; LOUSADA, E. G. Gêneros textuais e escrita criativa: intersecções possíveis no ensino-aprendizagem do francês como língua estrangeira. **Raído** (Online), vol. 6, p. 37-54, 2012.

RODRIGUES, Ricardo Alexandre. Escrita em Espiral. **Revista Garrafa**, [S.l.], v. 4, n. 11, 2006, 10 p. ISSN 1809-2586. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/garrafa/article/view/7555>>. Acesso em: 29 Mar. 2018.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 307 f. Tese. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

SCHMITT, R. E. **Teoria da Perspectiva de Tempo Futuro**: aplicações preliminares e reflexões voltadas à pesquisa no ensino superior. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v. 1, n. 1

SERAFINI, M. T. (1989) **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo.

SHUTE, V. J.. FOCUS ON FORMATIVE FEEDBACK. **Ets Research Report Series**, Princeton, v. 2007, n. 1, p.1-47, jun. 2007. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>

SILVA, J. K. **A escrita na escola**: uma análise de propostas de produção de texto. *Revista Práticas de Linguagem*, v. 4, n. 1. Especial (jan. 2014) p. 148-157 Disponível em < <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2009/11/ANAIS-DO-II-COL%C3%93QUIO-DE-LETRAMENTO-LINGUAGEM-E-ENSINO.pdf>> Acesso em 14.jun.2016

SOUZA, E.G. **Dissertação: gênero ou tipo textual?** Dissertação de mestrado. Centro de Artes e Comunicação/ Departamento de Letras da Universidade Federal do Pernambuco, 2003. 177 p.

SOUZA, I. R.; MENEGASSI, R. J. A reescrita como instrumento de desenvolvimento da escrita: uma experiência com professores. Grupo de Pesquisa Interação e Escrita. Universidade Estadual de Maringá. 2010. Disponível em: < [http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/PDE_Artigo_final\[1\]\[1\].pdf](http://www.escreita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/PDE_Artigo_final[1][1].pdf) >. Acesso em 13.jun.2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Planejamento de textos para sua produção**. In COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 87-107. ISBN: 978-85-7244-954-0.

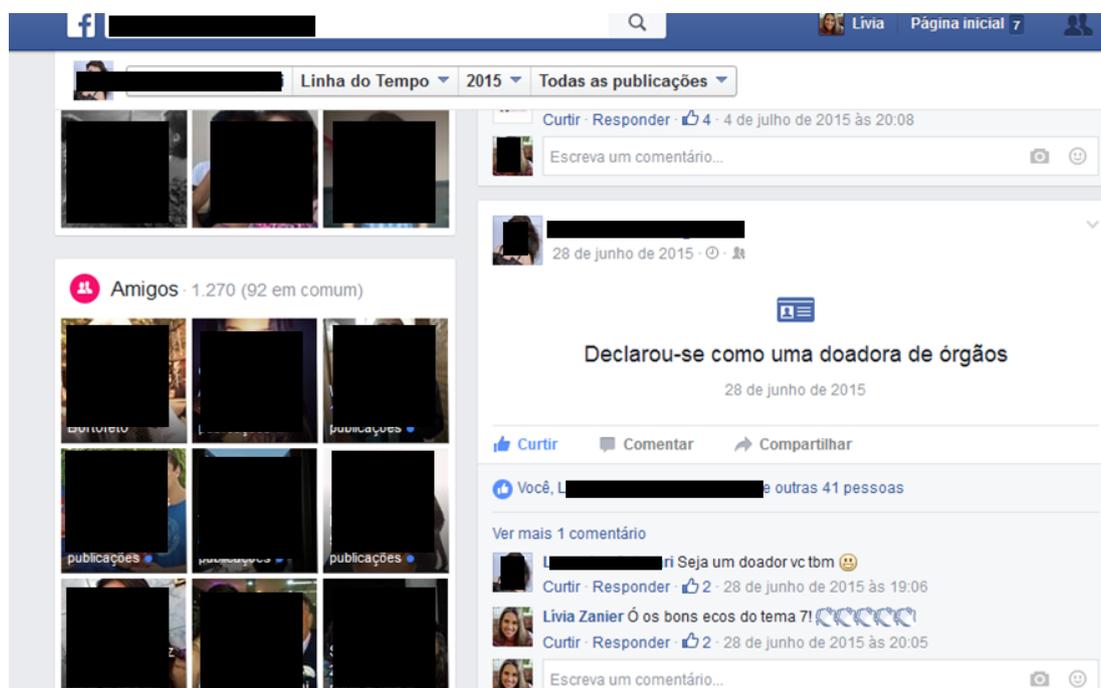
VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Trad.: Jefferson L. Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad.: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. Org.: Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R. ; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EPU, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **Concrete human psychology**. In Soviet Psychology. v 27. n 2. pp. 53-77. [publicação original 1989; escrito em 1929]. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405270253>

APÊNDICE A – Exemplo de aprendizagem significativa – *printscreen* de rede social de um aluno



APÊNDICE B – Proposta do curso entregue aos alunos

O QUE É O CURSO DE ARGUMENTAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL?

Leia abaixo ou assista à explicação em <https://www.youtube.com/watch?v=PJ99NkYm8hU>
Este curso de Argumentação e Produção Textual é destinado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, turmas C e D.

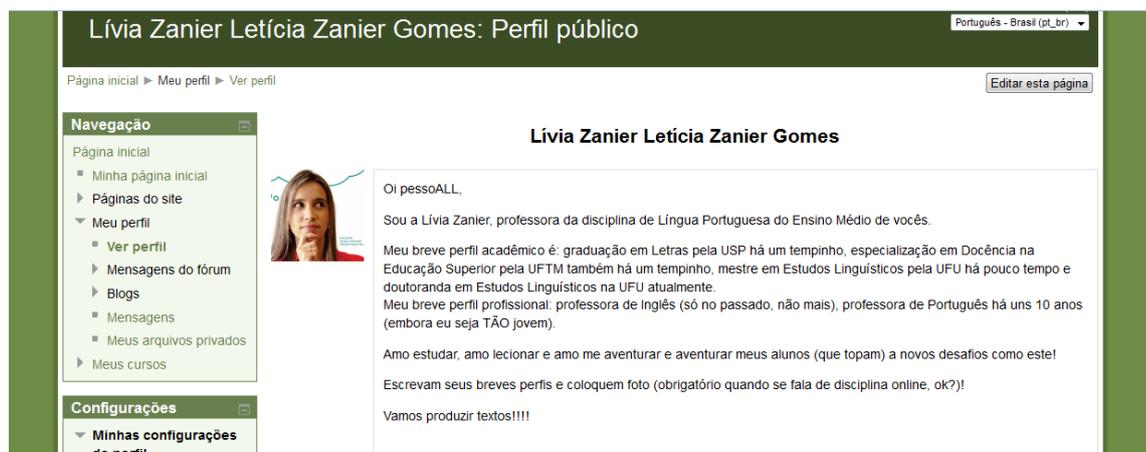
Foi elaborado devido aos seguintes fatores:

- o terceiro ano do Ensino Médio é uma série que traz novidades, mas também necessita de muitas revisões de conteúdo;
- o tempo destinado às aulas de Língua Portuguesa, Redação e Literatura é muito escasso e, geralmente, a produção textual fica prejudicada em sala de aula;
- a argumentação e a produção de textos dissertativo-argumentativos são essenciais para uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) visto que a prova de Redação possui um enorme peso na nota geral do examinando;
- diz-se que se aprende a escrever lendo. Porém, afirmo que se aprende a escrever é, sobretudo, escrevendo!! Assim, quanto mais produções textuais com *feedback* forem realizadas, maiores as chances de avanço do aluno.

Por conta disso, este curso terá um caráter de curso extra, mas caso todos os alunos aceitem este desafio e participem ativamente das discussões online e das entregas das produções textuais a tempo para correção, tais alunos também serão certificados ao final do semestre, uma vez que o curso está registrado junto ao setor de Extensão desta Instituição de Ensino com a duração de 60 horas.

Sejam bem-vindos!
Professora Lívia Zanier

APÊNDICE C – Perfil da Professora no Moodle



The screenshot shows a Moodle user profile page for Livia Zanier Letícia Zanier Gomes. The page has a dark green header with the user's name and a language dropdown set to 'Português - Brasil (pt_br)'. Below the header, there is a breadcrumb trail: 'Página inicial > Meu perfil > Ver perfil' and an 'Editar esta página' button.

Navegação

- Página inicial
 - Minha página inicial
- Páginas do site
- Meu perfil
 - Ver perfil
- Mensagens do fórum
- Blogs
- Mensagens
- Meus arquivos privados
- Meus cursos

Configurações

- Minhas configurações de perfil

Livia Zanier Letícia Zanier Gomes



Oi pessoALL.

Sou a Livia Zanier, professora da disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio de vocês.

Meu breve perfil acadêmico é: graduação em Letras pela USP há um tempinho, especialização em Docência na Educação Superior pela UFTM também há um tempinho, mestre em Estudos Linguísticos pela UFU há pouco tempo e doutoranda em Estudos Linguísticos na UFU atualmente.

Meu breve perfil profissional: professora de Inglês (só no passado, não mais), professora de Português há uns 10 anos (embora eu seja TÃO jovem).

Amo estudar, amo lecionar e amo me aventurar e aventurar meus alunos (que topam) a novos desafios como este!

Escrevam seus breves perfis e coloquem foto (obrigatório quando se fala de disciplina online, ok?!)

Vamos produzir textos!!!!

APÊNDICE D – INSTRUMENTO *QUESTIONÁRIO*⁶⁹

Vamos fazer uma pequena **viagem no tempo**. Estamos no meio do primeiro semestre de 2015. Imagine-se na seguinte situação e narre seu comportamento normal. Não se preocupe em ficar respondendo cada pergunta na ordem em que estão. Vá fazendo um texto narrativo e, durante a narrativa, leve em consideração as perguntas feitas e também o que você achar importante.

- a) O tema novo abriu hoje no Moodle. O que você faz? Que dia você vai ler o tema? Você vai postar um comentário? Se sim, vai postar porque gosta de expor o que pensa ou porque isso te ajuda de alguma forma, ou porque é obrigatório postar no Moodle? O que você sente ao postar no Moodle? Se não, porque não posta?

- b) Você acaba de entregar à professora a redação que você acabou de fazer para que seja corrigida. Você recebeu dela, também, a redação anterior já corrigida. Você acabou de pegar sua redação corrigida. O que você faz com ela, assim que a recebe? O que você faz com ela daqui a pouco, amanhã, ou dias depois, ou semana depois? Explique seu comportamento.

- c) Porque você está fazendo este curso de redação neste primeiro semestre de 2015?

⁶⁹ Os espaços destinados às respostas foram retirados da imagem por uma questão de espaço nesta tese.

APÊNDICE E – ENTREVISTA REALIZADA

A transcrição da entrevista seguiu os critérios da Análise da Conversação seguindo critérios de transcrição de Marcuschi (2003). Aos falantes foram atribuídas siglas correspondentes às iniciais de seus nomes. E à pesquisadora que conduzia a entrevista foi atribuída a letra P. Vinte e seis alunos estavam presentes no momento da entrevista coletiva e ficaram livres para responder às perguntas.

- P: aí gente' eu quero explicar pra vocês antes o seguinte' eu não falei exatamente pra vocês o que que é o meu projeto porque ((interferências externas interrompem o turno de fala)) e::: é porque isso enviesa um pouco os dados da pesquisa' isto é' (inaudível) os próprios sujeitos que são participantes da pesquisa que são vocês' né' então acaba enviesando minha pesquisa e acaba fazendo com que vocês deem respostas que são coisas que eu desejo ouvir (+) porque de uma forma ou de outra há direcionamentos que eu / há conclusões às quais eu desejo chegar' né' às quais / há uma TESE que eu quero defender' então se eu explicito isso de forma um:::ito clara pra vocês' vocês vão querer contribuir de alguma forma para isso e vão acabar dando respostas que vão me ajudar a chegar nessa conclusão' mas pode ser que eu trace caminhos que (inaudível) toda pesquisa está sujeita a isso' chegar ao fim e falar' não' não é isso' eu fiquei quatro anos estudando pra ver que não é por aí que se deve ir' então todo pesquisador *tá* sujeito a isso' quando você desenvolve um medicamento' um remédio *pra* depressão' fica quatro anos pesquisando e fala' não' esse medicamento não ajuda na depressão' então todo pesquisador *tá* sujeito a isso e (inaudível) pra chegar a um resultado que não é positivo' né' um resultado negativo' (++) é::: então' é:::o que eu preciso de vocês hoje é que a gente CONVERSE' que vocês respondam aqui' que a gente / eu tenho aqui algumas perguntas norteadoras pra um bate-papo a respeito do percurso que nós fizemos no nosso curso de redação que foi em parte junto com a aula' de português no primeiro semestre' e' no segundo semestre totalmente separado' então aqui tem gente do primeiro curso' tem gente do segundo curso e gente que foi do primeiro e do segundo (+) então eu vou fazendo algumas perguntas e eu PRECISO de RESPOSTAS (+) quanto mais pessoas falando' mais rápido pra que a gente vá embora' (+) então eu preciso OUVIR vocês' ouvir MUITAS pessoas' ouvir' ouvir' ouvir' quanto mais vocês falarem' mais (inaudível)' *tá bom*" e eu preciso dessa contribuição de vocês a partir do momento que vocês aceitaram participar de uma pesquisa científica (+) é: primeiro vocês tiveram um processo aí' que era um processo de abertura de tema' reflexão sobre esse tema' postagem no moodle' comentário ali sobre o tema (+) um processo anterior ao processo da ESCRITA pra me entregar (++) desse processo anterior ao da escrita' com o da postagem no moodle' eu queria que vocês me falassem um pouco dele' que importância que vocês atribuem a esse processo anterior ao da escrita' como o da postagem no moodle' por exemplo (+) nenhuma" (+) alguma" (+) servia pra algo' não" (+) de forma mais honesta e sincera possível' não sou mais professora de vocês' não vou aprovar nem reprovar né ((risos)) então' de forma mais honesta e sincera possível' no começo vocês achavam que não' depois viram que sim' ou no começo achavam que sim' depois viu que não' de forma sincera honesta e organizada' vamos lá ((apontando para um aluno))
- L: eu achei que era legal' mas tinha tema que eu não me interessava e não abria pra ficar lendo os comentários' tinha tema que eu tinha dificuldade pra *mim ter* algumas ideias eu ia lá e::: lia o comentário das pessoas e::: enriquecia meus argumentos' eu acho que era legal por isso' porque você tinha' é::: vários olhares de um tema só' então dava pra você se posicionar de um lado ou de outro' ou tentar um meio-termo' contra-argumentar' é:::' tentando contra-argumentar com o argumento da outra pessoa
você ia falar" ((olhando para JM))
- JM: eu ia falar que desenvolve muito a' a autonomia do aluno de fazer o tipo de trabalho no moodle' na ação dele entrar no moodle' ver o tema' ler o tema' se ele quiser ele lê' se ele não quiser ele não lê' se ele quiser ele quiser faz uma redação qualquer' como o que

- aconteceu' e:: ele trabalhar em cima disso (+) aumenta um pouco a autonomia do aluno em tomar a iniciativa de fazer
- P: o que mais''
- S: eu acho que serviu sim pra dar um norte' mas algumas vezes eu ficava meio confusa porque eu não tinha uma ideia totalmente formada' aí eu me perdia na ideia dos outros' eu acabava entrando numa outra que tipo pode não ser aquela que seria a mais fácil pra mim de argumentar' mas era aquela que se eu via que era um caminho mais simples' eu entrava naquela' porque eu não tinha uma opinião formada sobre aquilo' então era mais fácil pra mim olhar' me embasar muitas vezes na opinião do outro' eu acho que foi super legal' tipo' foi MUITO bom' ajudou bastante e a quantidade de temas de forma reduzida que foram postadas lá também é mais fácil porque eu ter que pegar um tema' um texto só e ter que ler muita coisa' sabe' ia me::/ ((fazendo gesto com a mão de excesso' de enfado))
- P: você acha que foi uma coisa mais coletiva'' menos solitária''
- S: foi' foi' eu não precisei me:: sofrer tanto para fazer uma redação sozinha' se eu não tivesse uma opinião formada' eu podia olhar a dos meus amigos e ver se entrava/ se me norteava por alguma coisa' entendeu' porque em muitos' muitos comentários' muitos temas eu fiquei muito perdida
- L: e também isso é bom e ruim' né' porque ao mesmo tempo que você tem várias ideias' você também é influenciado pelas outras ideias' você não consegue fazer uma argumentação própria
- P: você ia falar' M?
- M: eu achei assim' que ajudou a desenvolver argumentos' tipo assim' você ajudou as pessoas a desenvolver este lado' sabe' a discutir' mas usando argumentos e serviu também como uma espécie de rascunho' você colocava lá ((raspando a garganta)) assim' o que que você ia defender pra depois passar pro papel e desenvolver aquela ideia
- P: então quando você fala de rascunho' esse é um ponto em que eu quero chegar também' eu falava com vocês' não sei se vocês estão lembrados' sobre fazer esquema de texto' vocês se lembram disso'' ((alunos balançam cabeça positivamente)) fazer esquema' pelo menos fazer o esquema das bolinhas' que eu falava das cataporas com os argumentos que você vai trabalhar e depois dos argumentos fazer o rascunho para' então' passar definitivo' né''
- L: não dava certo' ((sorrindo e falando em tom baixo no fundo da sala))
- P: ta' e eu falava que isso não era perda de tempo' era investimento de tempo' (+) você acha que isso servia como um rascunho'' de uma certa forma' para os argumentos'' você rascunhava ali no moodle''((dirigindo a pergunta novamente ao M))
- M: é porque assim eu colocava ali os tópicos das minhas ideias pra discussão e depois NA redação eu desenvolvia
- P: e chegou vezes de você jogar esse rascunho lá e abandonar alguma coisa que você jogou no Moodle' aconteceu de você de você jogar coisas ali no Moodle e depois acabar abandonando a ideia' você acabava abandonando em nome da discussão ali''
- M: não' ao contrário' aconteceu de eu recolher ainda mais coisas para meu texto.
- P: Aconteceu com alguém isso de jogar uma ideia no Moodle e depois acabar abandonando a ideia'' sim' alguém'' quem'' ((sete dizem que sim com a mão))
- W: eu usava geralmente colocava no Moodle justamente esse esquema porque eu preferia fazer por esquema do que (inaudível) do que escrever no Moodle direto'eu fazia num papel escrito tentava meio que fazer juntar eles pra escrever no Moodle e como era só o esquema que eu escrevia lá às vezes' igual' alguma ideia que tava na minha cabeça quando eu fui passar eu deixei de usar ela porque::eu pensei em outra coisa melhor talvez que eu via de outra pessoa ou senão algum outro argumento que alguém usou eu via que aquela ideia que já não tinha muito apego a ela porque' eu não tinha muito domínio' eu deixava ela de lado' s' que na maioria das vezes
- P: mas aí você usava o Moodle como que tipo de ferramenta nessa hora''
- W: então' eu usava o Moodle mais como pra::' como alguns temas que eu não tinha

domínio' eu usava *pra mim vê* se eu *tava* fugindo muito' se eu *tava* de acordo ou não' porque talvez eu *tava* sendo muito: *tava* muito indo *prum* lado: errado da história' não *tava* vendo todos os pontos de vista' entendeu''

P: *uhum*

W: e isso me ajudava a fortalecer quando eu via que ia contra os meus argumentos

P: QUA::NDO' tinha vezes em que eu fazia comentário do seu comentário'(+) tinha vezes em que eu não fazia comentário do seu comentário' (+) certo'' quando eu não fazia comentário do seu comentário' ou quando eu fazia comentário do seu comentário' qual que era a diferença de sensação de segurança em vocês''

L: quando você fazia eu ficava mais segura'

P: mas algumas vezes eu não fortalecia seus argumentos' algumas vezes eu apenas fazia perguntas em cima do seu comentário' não era''

L: mas dava pra fortalecer' eu já pensa::va (rindo)

T: mas pra reforçar

P: *ahn''*

L: eu já pensava nas suas perguntas' já fortalecia o argumento'

T: é' por exemplo' se a gente colocasse opinião daí você falava "mas isso já não existe?"' tipo assim' você *tava* refletindo' mas eu acho que isso é fraco' não como crítica' assim' mas era como uma ajuda' tipo'olha' vamos pensar mais'

P: mas vocês se sentiam mais fortalecidos quando eu comentava do que quando um colega comentava?

T: sim'

E: não' com os dois' eu acho

P: oi" ((olhando para E))

E: eu acho que os dois' assim' porque por exemplo' que nem (alguém) tinha falado' às vezes você lia lá e aí você tem uma outra visão diferente que te faz pensar

[não::'

P: de um colega''

E: mas pode ser por esse lado também ((balançando a cabeça positivamente))' é' aí eu acho que tanto sua como de um colega' te faz refletir e ver que às vezes não é o caminho que *cê tá* seguindo'/

S: foram importantes sim as duas porque as sempre contribuíram' me completa:va' ou me tirava totalmente de ideia' tanto a sua quanto a do colega'

P: eu quero ouvir as pessoas que não estão falando' (5.0)

TM: professora' ((levantando o dedo pedindo a fala)) voltando' é' ao assunto anterior' já passou

P: pode falar' mais alto por favor

TM: é:: o moodle pra mim no meu caso eu usava mais depois que eu fazia a redação'

P: *aham*

TM: como se eu só *tivesse* expondo o que eu o que eu tinha feito já' como se eu pegasse de novo/

P: você colocava DEPOIS de fazer a redação

TM: é' depois de TUDO' era a última coisa que eu fazia' eu fazia a redação'/

P: [por que que você fazia isso''

TM: porque eu achava que as minhas ideias já estavam mais estruturadas e que eu já podia *expor elas* com mais fluência'

P: e aí você acha que:: você tentou fazer alguma vez o caminho inverso'' e não deu certo'' foi isso''

TM: não eu sempre fiz desse jeito/

P: você não chegou a fazer um teste'

TM: é' eu não tentei' por antes

P: você achava que podia meio que se desestruturar na opinião dos outros''

TM: NÃO' assim' eu nunca pensei nisso' eu só achei que:: era::: que era assim que tinha que fazer

- P: você achava que não precisava dar uma olhada ali na opinião do outro
- TM: NÃO' eu OLHAVA' a opinião' lia tudo' depois fazia/
- P: AH' você LIA a opinião dos seus cole::gas' escrevia sua redação' e só depois fazia a sua contribuição' é isso"
- TM: ((balançando a cabeça positivamente)) era mais uma contribuição da minha parte aos colegas
- P: [entendi
- L: [professora ((levantando o braço))
- T: [eu' aqui ((balançando a mão))
- P: oi' AH' nossa' é que ela levantou a mão e mexeu a boca ((reportando-se à L)) e a sua voz saiu ((dirigindo-se à T)) ((risos)) *ahn'*
- T: não assim' e:u' eu já fazia diferente' eu LIA o tema e lá naquela primeira impressão eu jogava lá no moodle aí meus argumentos eram tudo rebatido ((rindo))' sabe'
- P: jogava a primeira impressão no moodle' *ahn'*
- T: é porque assim' era uma coisa assim ((sorrindo))' aí o meu argumento era rebatido lá aí eu refletiva' falava' *ah'* melhor não' ou então' nossa legal' vou fazer'
- P: *aham'*
- T: entendeu' o meu já era a primeira impressão do tema antes sabe antes de eu ver assim' até o dos outros' eu falava' mas eu acho que isso isso e isso daí eu punha lá
- P: per aí (+) L'
- L: eu fazia igual a Thamiris' mas não por:::' fazia depois no moodle porque uma vez eu li primeiro' aí eu fui fazer a redação depois' daí minhas ideias *ficou* tudo:::
- P: Bagunçadas
- L: bagunçadas' eu não sabia que que eu *tava* fazendo' aí depois eu comecei a escrever a redação primeiro' depo:is que eu escrevia no moodle
- P: então' mas ela LIA antes de escrever' você parou de ler"
- L: eu parei de ler
- P: você parou de ler'
- L: [eu lia só depois' depois que eu fazia o texto
- P: primeiro você estruturava o SEU texto' depois que você ia lá e lia"
- L: *aham'*
- P: e aconteceu alguma vez de você ter escrito' ir lá ler e pensar" nossa' fui por um caminho nada a ver desse povo'
- L: ((balançando a cabeça positivamente))
- P: e aí você se sentiu:::"
- L: não
- I: comigo aconteceu.
- P: aconteceu"
- I: eu não tentava porque sempre que eu tinha uma ideia' se eu entrasse' tipo' bagunçava tudo (+) 'então eu só entrava quando eu não sabi::a (+) qual era o caminho a seguir' né' (+) então' vamos supor que eu::: é escrevesse aí eu entrasse lá depois aí eu via assim' nossa' meu Deus' mas o que eu escrevi tem nada a ver com o que esse povo tá comentando' por isso que eu preferia só ler quando eu não sabia o que que eu ia escrever
- P: só quando você não tinha ideias' pra fomentar suas ideias'
- I: [uhum (+) *uhum'*
- D: é::: o moodle pra mim era sempre a última coisa que e:u usava' eu sempre tentava escrever a redação com os argumentos da minha cabeça' usando principalmente os textos de apoio como base' porque::: eu penso eu penso assim' se eu olhar o que ta escrito la eu serei muito influenciado' entao eu prefiro fazer mais da minha cabeça' até porque eu penso assim, ne, no Enem, eu não vou ter ninguém pra me ajudar' entao eu fazia mais ou menos por aí assim.
- JM: eu usava o Moodle, eu acho que eu fiz a parte que a maioria fez' é::: pegava o texto de apoio lia ele inteiro' todos os textos de apoio' antes de fazer meu comentário eu fazia um rascunho dos meus argumentos' depois de ler os argumentos eu refletia um pouco'

- clareava um pouco melhor e jogava mais clareados' aí gerava aquela discussãozinha'
aí::
- P: [amadurecia
- JM: eu amadurecia um pouco mais a ideia e fazia a redação
- P: gente quem fazia rascunho antes de fazer o texto para me entregar" levanta a mão' por favor'
- E: como assim rascunho
- P: ué' todo mundo tinha a folha pra me entregar a redação' não tinha" você escrevia lá direto e me entregava" ((alunos balançam a cabeça negativamente)) ninguém" todo mundo aqui fazia rascunho" ((alunos balançam a cabeça positivamente))
- JM: no começo eu não fazia não/
- DC: e::u fazia rascunho, mas em algumas (inaudível) que eu não tinha muito tempo aí eu fazia tipo a introdução no rascunho e aí eu:: no moodle' eu não falei' mas o que eu punha era a minha a minha ideia já formada era a minha/
- P: mas você usava como se fosse um moodle de rascunho' quando você não fazia rascunho"
- DC: não' não era rascunho' era' era' o que tava escrito lá era como se fosse a redação (escrita de trinta linhas)' mas podia ser escrito' sei lá' cinco linhas' porque era aquilo ali que vinha na minha cabeça' aí aquilo ali eu desenvolvia o texto (inaudível) aí' eu sempre' eu fazia rascunho' de uma forma ou de outra' só que algumas vezes eu não tinha tanto tempo assim' aí eu começava com o rascunho e aí terminava o tempo e aí eu ia direto' aí algumas vezes deu certo' a minha nota foi até boa e outras já não
- P: *aham'* (+)mas quem tem' assim' como PRÁTICA de texto(++) quando você pensa' vou fazer um texto' quem tem na ideia' como pratica de texto' fazer um rascunho" ((alunos erguem a mão) vocês têm isso como uma prática textual' fazer rascunho' ((alunos balançam positivamente a cabeça))
- P: quando vocês fazem rascunho' na hora de passar para a folha definitiva' vocês acabam modificando bastante"
- Sim
- L: pontuação
- M: [muitas ((sorrindo))
- E: [risca' corta ((rindo))
- IG: [Ortografia
- I [muda de lugar
- P: [orta' muda de lugar' o que mais"
- S: [uda a ordem
- JM: [período truncado (2.0) pontuação
- S: [repetição
- P: Repetição
- IG: palavras pra fortalecer o argumento
- P: palavras pra fortalecer o argumento
- L: [eu' por exemplo' meu rascunho é uma rabisqueira
- P: rabisqueira'
- L: aí na folha oficial eu conseguia ver melhor' eu conseguia pontuar melhor'
- [ver
- P: [na hora de passar
- L: na hora de passar e ver os sentidos também porque eu ia lendo]
- P: [então é como se você fo::sse' é como se você fizesse aquele/ você desse aquela jogada no rascunho/ no rascunho você jogava seu texto e depois é como se você fosse seu avaliador" poderia ser assim" ((alunos balançam positivamente a cabeça)) você seria um outro eu se avaliando pra passar a limpo" seria mais ou menos uma coisa psicanalítica assim" (++) ((risos)) ((alunos balançam a cabeça positivamente)) era isso" e o que que vinha de conhecimento do próprio curso neste PASSAR a limpo" eu há pouco ouvi umas pessoas dizendo assim' eu analisava período truncado' eu analisava repetição' eu analisava pontuação' (+) eu quero saber o que que vinha do conhecimento

- DO CURSO' relações ' coisas que você remete / eu aprendi isso no curso e por isso que na hora de passar a limpo eu procurava isso no meu rascunho pra (inaudível) fazer sentido" ((alunos falam simultaneamente)) tá ' período truncado e o quê mais" perai ' eu preciso ouvir'
- V: tipo (inaudível) também' tipo você faz o texto aí você faz no português mais básico aí você na hora que está passando a limpo vem uma ideia do / de uma metáfora' de alguma coisa que / pra mudar
- P: hum' o que mais"
- IG: eu tinha as minhas redações anteriores e os erros que eu tinha já cometido antes e aí toda vez que eu passava o rascunho para a próxima redação' que eu ia fazer' eu já ia corrigindo esses erros que eu ia fazendo anteriormente
- P: o que mais"
- W: tudo que eu fiz (+) tipo de redação ((sorrindo)) foi por causa do professor' principalmente porque no começo do terceiro ano que foi quando você começou a dar redação de novo' a base que eu já tinha de redação era a que você já tinha dado no primeiro ano' então só reafirmou' então tudo que eu fiz na redação foi por causa que a senhora ensinou'
- M: acho que o que (inaudível) mais pra mim foi a argumentação porque por exemplo eu pa/você tinha passado' eu lia' por exemplo' agora por exemplo eu senti uma grande diferença na argumentação' e isso eu senti também no decorrer do curso' como no primeiro texto até o último' (+) eu sentia que eu fui melhorando a argumentação com algumas palavras que eu fui jogando' tanto na introdução também como tese' tanto na conclusão também que eu não sabia muito bem o que fazer na conclusão e na introdução' aí você falando disso' tocando nessa tecla eu meio que já ((balançando a mão em sinal de mais ou menos)) sei o caminho que tomar pra fazer porque antes eu não tinha ideia direito
- P: porque nos feedbacks coletivos' por exemplo' quando eu trago os feedbacks coletivos' vocês se sentiam envergonhados" se aparecia alguma coisa de vocês" ((vários alunos balançam a cabeça negativamente))
- I: eu ficava feliz'
- P: ficava feliz" ((risos)) tinha vezes que alguns falavam isso é me:::u ((rindo))
- V: era rotineiro((sorrindo))
- P: e vocês acham que:: de alguma forma isso fixava" ((alunos balançam a cabeça positivamente))
- L: Principalmente quando era (inaudível) ((apontando para si mesma))
- P: tinha vezes em que e::u' lembrei que no começo eu trazia a coisa corrigida' depois eu comecei a fazer assim ó' qual o problema que há aqui"
- T: ficou melhor
- S: porque a gente já tinha aprendido o que que era naqueles tipo veja o que é um período truncado' aí você fez a gente botar em prática' não era só o que que tá acontecendo aqui" você fez a gente botar em prática e nesse ato de botar em prática a gente fazia botando em prática na redação depois' quando ia escrever de verdade
- P: faz uma pergunta anterior aí' se eu te perguntasse qual era o seu maior/ quais eram os seus maiores problemas de escrita" você saberia dizer" ((alunos balançam a cabeça positivamente sorrindo)) e você consegue perceber se você teve evolução" ((alunos balançam a cabeça positivamente)) e você deve isso a quê"
- M: à prática
- E: à prática da escrita' escrever de novo
- S: escrita de revisar a coisa
- P: como revisar a coisa"
- S: voltando / escrevendo de novo / toda vez que vai escrever de novo' meu problema sempre foi de ortografia' então toda vez que vou escrever a partir de agora /a partir de / desde que eu comecei a focar literalmente na escrita eu volto pra ver que que eu to escrevendo' eu reafirmo' eu repenso no que eu to escrevendo' eu não só escrevo
- P: os comentários que eu deixava lá' vocês entendiam" ((alunos balançam a cabeça

positivamente)) porque às vezes eu colocava símbolos' barra barra s-m-o' paralelismo' s dentro de s' parágrafo' vocês entendiam'' as conversas que eu fazia ali com vocês' vocês entendiam'' ((alunos balançam a cabeça positivamente))

S: sim' com o tempo

P: e aí as que vocês não entendi:::am''

S: a gente perguntava

P: e em outros ambientes de escrita' vocês se sentem mais aptos à escrita'' por exemplo' no facebook' sua relação no facebook é com a língua escrita' não é'' vocês se sentem mais aptos' vocês sentem um domínio melhor da língua escrita''

M: ((rindo)) depois do curso eu fiquei muito assim' eu procuro o erro de toda coisa que eu leio

P: e o seu' você não procura não' criatura'' (cruzando os braços)

M: não' é que eu procuro tipo assim o que que *tá* acontecendo da gramática' se tem período truncado' se tem algum erro' sabe'' assim' o que *cê* fala no feedback' aí eu fiquei com essa mania de sempre ler algo e procurar os erros e os acertos

P: e vocês ficaram bem fixos à norma culta'' eu quero saber' assim' vocês veem o português como norma culta'' ((balançam cabeça negativamente)) o domínio da língua escrita é da norma culta'' serviu pra que'' será que para por aí' é o domínio da norma culta'' fala' C

C: acho que quando /esse negócio de norma culta vem pra ajudar você a não ficar tão metrificado que é a redação aí vem o moodle porque no comentário você poderia escrever da sua forma' não precisava ser tão regrado (inaudível) certinho você poderia usar a sua forma' aí no comentário você escrevia mais do seu jeito

IG: a norma culta me serviu muito para fortalecer os argumentos

Eu to falando disso aqui' de posicionamento de vida' porque assim' quando a gente fala de linguagem' domínio de língua' é o mesma coisa de norma'' ((alunos afirmam que não com a cabeça e alguns balbuciam um não))

T: quando eu *tô* conversando com você eu posso *tá* querendo te convencer' (inaudível) então' eu posso usar uma palavra diferente pra querer te convencer e a gente aprendeu isso que:: sabe:: é::colocando uma coisa emocionaa:::l' é (inaudível)/

L: as discussões também que a gente tinha dos temas eu acho que enriqueceu muito tanto o nosso vocabulário' quanto a nossa escrita' quanto a nossa vivência' porque:: não é só aqui que a gente discutia' tem alguns lugares que você chega que você conversa muito com as pessoas que esses temas' é:: polêmicos' surgem na conversa e você tem como se posicionar' você tem mais segurança de se posicionar' eu antigamente não tinha esse posicionamento' eu chegava' tinha essa polêmica' eu ficava quieta' não falava nada' hoje em dia eu já argumento' eu já mostro a minha opinião e normalmente é mais forte/

P: teve uma coisa nesse curso que me marcou' que foi' tema' doação de órgãos' L declara-se no facebook como doadora de órgãos' ou seja' é linguagem pra vida né

L: a gente conheceu muita coisa também através dos temas

P: quem que é do curso 2 aqui'' ((metade dos alunos levantam a mão)) pessoal do curso 2' vocês fizeram um trabalho de reescrita depois da minha correção' o que que vocês viram' o que que vocês atribuem a esse trabalho de reescrita depois da minha correção'' eu quero saber assim' o que que isso:: como foi isso''

I: o que que melhorou''

P: isso foi bom' isso foi ruim' isso foi meio/ fala

E: eu não sei' eu acho que eu não entendi a proposta porque por exemplo' eu escrevia' aí você' por exemplo' pegava a redação' aí você fazia a correção' aí eu já sabia o que eu tinha errado' aí pra refazer a redação eu não entendi' parece que ficava a mesma orientação::o' do mesmo jeito' não tinha mudança' porque eu já sabia o que eu tinha errado' eu corrigia e não mudava em nada aquilo'

M: quando você dava um texto de volta muito escrito' geralmente eu ficava' eu lia' pelo menos eu (inaudível)' eu pegava a folha e ficava vendo o que eu errei' pra gravar e não voltar a pegar a folha pra fazer a redação pra ver o meu erro' então eu já sabia mais ou menos o que eu errava' então reescrever aquela redação só corrigindo as coisas que você

- me falou' eu já sabia as coisas que tinha' que *tava* errado nela' então eu *num / num* surtia muito efeito pra mim
- L: Eu também achava que não tinha tanta importância porque eu já sabia o que eu tinha errado então (+) reescrever parecia que *tava* meio:: maçante
- IG: fez com que eu me sentisse mal com aqueles erros((risos da turma e do aluno))
- T: naquela parte lá da' sabe assim' você é' clareza' por exemplo' que era um probleminha que eu *tava* tendo' aí pra mim já serviu bastante porque por exemplo quando você erra um erro só tipo ortográfico uma reescrita às vezes não surte efeito' agora pra mim surtiu porque era clareza' aí eu tinha que reestruturar o texto todo' lembra que eu fiz uma reescrita e você disse você não entendeu a proposta'' porque eu não tinha entendido porque tipo assim' eu corriji superficialmente agora nessa outra meu texto ficou TOTALMENTE diferente'((rindo)) mas assim' é:: eu acho que pra mim já surtiu efeito porque eu tive que rever demais pra falar assim isso aqui não tem (inaudível)' sabe' *nó* é mesmo' não tem clareza'
- I: pra mim numa das redações só que foi mais importante porque teve uma que *cê* escreveu pra mim como que eu deveria começar o parágrafo' não sei se você lembra' e aí em vez de eu escrever o que eu já tinha escrito eu escrevi o que você pediu pra eu escrever' aí meio que' como que eu vou explicar' eu gravei mais uma outra forma de começar os parágrafos' aí eu gostei dessa parte:: (+) achei interessante (+)
- P: Eu te falei como começar''
- I: *uhum*
- P: e aí você fez do jeito que eu te falei''
- I: *uhum* ((sorrindo))
- P: E você achou que ficou com a sua cara ou com a minha''
- I: achei que fico:::u com as nossas ((sorrindo)) ((risos da turma))
- P: pergunta geral especialmente pra quem não falou: pra que que servia o feedback coletivo''
- E: por exemplo' quando o professor quer explicar alguma coisa e ele pega um exemplo' ah' muito superficial' não entendo o que ele *tá* querendo dizer' agora quando você pega um erro que' ou eu' ou o colega fez' aí parece que não' isso eu costumo fazer' e isso aqui realmente é errado' entendeu' eu consigo enxergar melhor o que que é aquilo' como que escreve aquilo' entendeu''
- P: quando *tá* na escrita de vocês é diferente de quando *tá* na escrita do Machado de Assis''
- E: isso'
- L: porque você mesmo uma vez falou na aula que você não dava conta de fazer os exemplos errados' que ia pegar dos nossos pra gente ver como é que era que a gente fazia e fica bem melhor
- S: porque não fica forçado
- H: feedback coletivo servia pra você amarrar a carapuça' alguém entrava e falava' ah' pra mim isso aí é certo' podia ser que não era o meu texto' mas muitas vezes eu fazia (inaudível)
- T e eu gostava também porque não era só erro' também quando você gostava de alguma coisa' você trazia' então' tipo assim' é mesmo' aquilo ali é legal' nossa aquilo ali ficou legal' vou usar aquilo' por exemplo' você fez a metáfora da C' você leu o texto dela' foi o primeiro texto' no começo do ano' da primeira aula' lá das balanças' daí eu coloquei no meu você falou' nossa ficou legal'' mas não era uma metáfora puramente minha' né'
- P: você aproveitou a metáfora que o colega usou e deu certo'
- T: isso' entendeu' porque você não trazia só erro' também as vantagens' olha isso daqui fica legal' vamos tentar fazer assim'' lembra que uma vez você falou vamos começar fazendo uma narração'' fez'' ah não' não ficou legal
- D: primeiro você sempre trazia já corrigindo os erros' aí no outro você já veio trazendo pra gente ver os erros e eu acho que essa primeira parte da gente ver o que *tava* errado e depois da gente mostrar aquilo deu certo porque na primeira parte a gente aprendeu e depois a gente achou' sabe' eu não sei se foi de propósito ((olhando de lado)) ((risos da turma))

- L: eu acho que foi bem legal também quando você pegou as suas redações e trouxe pra gente corrigir
- P: isso aí foi ideia de vocês na verdade' né ((risos da turma))
- L: mas eu acho que foi bem legal porque a gente conseguiu ver o erro de uma pessoa que a gente achava que não tinha erro
- S: e a gente achou muito erro
- P: muito não ((rindo)) quase não tinha ((risos da turma))
- T: só o portanto
- L: └ todavia ((risos))
- P: muito obrigada' vocês estão dispensados ((palmas))

APÊNDICE F – APRESENTAÇÃO SINTÉTICA DOS TEMAS MOTIVADORES⁷⁰

CURSO 1	Tema 1	Viver do Lixo Alheio: isso é igualdade de direitos?
	Tema 2	A liberdade de expressão no humor "politizado"
	Tema 3	A democracia no Brasil não reflete em consciência política no seu povo. Como reverter essa situação?
	Tema 4	Cultura do trote: até onde deve ir a brincadeira?
	Tema 5	Redução da maioria penal
	Tema 6	Como conseguir um consenso na sociedade e chegar a um conceito legal de “família” no século XXI?
	Tema 7	Como conseguir que a doação de órgãos seja aceita socialmente com mais espontaneidade?
	Tema 8	<i>O funk</i> e a erotização infantil no país.
CURSO 2	Tema 1	Como conseguir que o combate às drogas seja menos nocivo que o uso delas?
	Tema 2	Discutir gênero é papel e dever da escola? Ou isso é impor uma ideologia de gênero?
	Tema 3	Como desnaturalizar a escola depredada?
	Tema 4	Biografias não autorizadas: liberdade de expressão ou invasão à privacidade?
	Tema 5	Os perigos da automedicação

⁷⁰ Todos os temas eram contextualizados por textos de apoio. Esta apresentação sintética aqui realizada é apenas para que a identificação entre excertos dos alunos e a ordem do texto produzido possa ser realizada.

APÊNDICE I – Texto 7 do aluno C

CURSO DE REDAÇÃO Profª Livia Zanier		Competência					
Tema nº 7 Turma: () C (x) D		Nível 0 (0)	Nível 1 (40)	Nível 2 (80)	Nível 3 (120)	Nível 4 (160)	Nível 5 (200)
Aluno: C	[Redacted]	1				✓	0
		2				✓	
		3				✓	
		4				✓	
		5					✓
		Total: 200 / 1000					

TÍTULO: Ama^o e outros como oti mesmo o / sm

VUL - 10/01/2010

1 Pelo que tudo indica, o Brasil está no caminho certo para —
 2 uma mobilização gigantesca de doadores de órgãos, contudo pode-
 3 - se melhorar ainda mais. Para se ter uma ideia, em 2013 os es
 4 tados de Pernambuco e do Rio de Janeiro conseguiram fazer todos os
 5 transplantes dos outros órgãos não conseguiram esse feito. - P. 1000
 6 Para que o País não tenha mais problema com falta de doado-
 7 res é extremamente importante "melhorar" o pensamento brasileiro.
 8 Que a doação de órgãos é necessária todos sabem, contudo os per-
 9 soas acreditam que isso foge de sua realidade, ou seja, muitos
 10 pensam: "o outro fará a doação, não precisa ser necessariamente
 11 te eu". Todos deveriam perceber que a sociedade é feita de indivi-
 12 duos, os quais juntos formam a comunidade; levantar a bandei-
 13 ra de doar consciente de órgãos ajudará muitos que precisam
 14 de outras "peças" para manter essa "corrida" denominada vida.
 15 Outra medida importante seria utilizar de campanhas publici-
 16 tárias a fim de promover um número maior de doações. Campanhas
 17 que mostrem as vantagens de ser um doador, a qual teria como
 18 maior a salvação de outras vidas. - P. 1000
 19 Ajudar os outros a se manterem no "jogo" mesmo depois que
 20 outros já foram "substituídos" é uma atitude bastante nobre, de
 21 demonstração impar de amar os próximos.
 22
 23 Essa imagem metafórica ficaria
 24 melhor ainda se até tivesse usado a
 25 ideia do jogo no título e seu corpo do texto.
 26 ex pl título: Jogo da vida...
 27
 28
 29
 30 Sua introdução tem um tom de que tudo está muito
 bom quanto à doações de órgãos. Mas isso não ~~foi~~ resolveu
 no texto.

Apêndice J – Questionário do aluno C

C [redacted] 3ºD

Vamos fazer uma pequena viagem no tempo. Estamos no meio do primeiro semestre de 2015. Imagine-se na seguinte situação e narre seu comportamento normal. Não se preocupe em ficar respondendo cada pergunta na ordem em que estão. Vá fazendo um texto narrativo e, durante a narrativa, leve em consideração as perguntas feitas e também o que você achar importante.

- a) O tema novo abriu hoje no Moodle. O que você faz? Que dia você vai ler o tema? Você vai postar um comentário? Se sim, vai postar porque gosta de expor o que pensa ou porque isso te ajuda de alguma forma, ou porque é obrigatório postar no Moodle? O que você sente ao postar no Moodle? Se não, porque não posta?

Normalmente, tenho ou trabalho que demandam tempo e atenção e quando não resolvido por mim, nos finais de semana. Quando chega o sábado, eu entro no Moodle, leio o tema novo, comento - e no próprio aplicativo e que penso, sinto acho, escrevo. Acredito que os comentários não são únicos momentos que me depara com o meu verdadeiro "eu", pois em uma redação dissertativa argumentativa a escrita é muito pontada e regida, já o comentário não há restrição.

- b) Você acaba de entregar à professora a redação que você acabou de fazer para que seja corrigida. Você recebeu dela, também, a redação anterior já corrigida. Você acabou de pegar sua redação corrigida. O que você faz com ela, assim que a recebe? O que você faz com ela daqui a pouco, amanhã, ou dias depois, ou semana depois? Explique seu comportamento.

Quando eu recebo uma redação corrigida eu a guardo e a reviso em casa, em ambiente mais tranquila. Há um ditado que diz: "Estudamos história para não cometermos os mesmos erros do passado"; acredito que isso se vale também para as redações.

- c) Porque você está fazendo este curso de redação neste primeiro semestre de 2015?

Primeiro, porque todos os meus pontos de trabalho dependiam desse curso de redação e, por mais que a professora tivesse feito uma motivação, o jeito que ela falou foi tão persuasivo que foi praticamente impossível dizer "não". Segundo, gosto de escrever, gosto de formular frases impactantes que despertem mais pensar as suas emoções, sentimentos e razões. Gosto de em uma redação citar outros pensares, como Camões e Machado de Assis, também gosto de colocar termos científicos / linguísticos / históricos, como osmose, verbo transitivo direto e guerra fria. Também gosto o aquelas que me giram, com medo de esquecer, um verdadeiro prazer.

APÊNDICE K – Recado no AVA deixado pela professora aos alunos sobre a produção de dissertações prototípicas

Média das avaliações: - [Avaliar...](#) | [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

 **Re: "Biografias não autorizadas: liberdade de expressão ou invasão à privacidade?"**
por [Livia Zanier Leticia Zanier Gomes](#) - quarta, 30 setembro 2015, 16:02

 [Redação Livia Zanier.pdf](#)

Moçada, vou comentar cada opinião dada neste fórum.

Antes disso, porém, anexar aqui a redação que eu fiz sobre o tema. Vou procurar fazer dos anteriores CASO vocês vejam alguma serventia nisso. Eu não sei se vejo, mas estou atendendo a um antigo pedido do M██████. Está ali, no cantinho desta mensagem, cantinho superior à direita.

Estou aberta ao feedback de vocês referente ao meu texto. Sem melindres ou traumas, rs rs rs. Aqui o feedback é de mão dupla e construtivo, sempre.

Ah! Uma observação: eu fiz o texto diretamente no computador (eu sei, fiz o que peço para que vocês não façam,rs) então não sei quantas linhas este texto teria caso redigido a mão.

Abraços

Média das avaliações: - [Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Excluir](#) | [Responder](#)

Você acessou como [Livia Zanier Leticia Zanier Gomes \(Sair\)](#) [Documentação de Moodle](#) relativa a esta página

[Argumentação e Produção Textual](#)

APÊNDICE L – Exemplo de dissertações prototípicas produzidas pela professora

Empurroterapia e pajelança: duas palavras estranhas que se traduzem em práticas corriqueiras. São elas os dois pilares centrais do grande problema de saúde pública do Brasil denominado automedicação. Contribuindo para essa prática, há a falta de fiscalização rigorosa na venda de medicamentos (especialmente os tarjados) em meio ao crescente número de farmácias no estilo “self service”.

A venda comissionada de medicamentos (empurroterapia) move um dos mercados financeiros mais ricos do país. A indústria farmacêutica cresce vertiginosamente. Ao indicar certo remédio, lucram o médico, o representante, a indústria; nem sempre, porém, o paciente “sai no lucro”. É um grande impasse ético que envolve esta questão e à qual precisaria se atentar toda a população leiga.

Dando força a este comércio vem também a antiga prática, comum a essa população leiga, em querer medicar seu vizinho. Atire a primeira pedra quem nunca sugeriu um remédio ou nunca tomou o que funcionou para um colega. Essa prática da pajelança esconde, contudo, riscos inúmeros visto que os sintomas de diferentes doenças podem ser os mesmos em diferentes organismos; alergias podem não ocorrer em uma pessoa, mas sim em outra e fármacos tomados sem real necessidade (como antibióticos) podem tornar o organismo resistente a tratamentos futuros.

Todavia, haverão de alegar, remédios “fortes” só são vendidos mediante controle rígido de receita! Ah, basta procurar outra farmácia; algum farmacêutico haverá de fazer uma consulta no balcão e de liberar o medicamento tarjado. Fiscalização falha é praticamente sinônimo do nosso sistema de saúde.

Em vista disso, ações combinadas precisam ser pensadas para minimizar o problema da automedicação. O comissionamento na venda de medicamentos deve ser proibido. Além disso, um rígido controle antes de uma farmácia ser inaugurada precisa existir, bem como um controle periódico, com fiscalização frequente, em cada farmácia em funcionamento. Com drogarias que tornassem mais difícil o acesso a medicações, diminuir-se-ia o hábito da pajelança, incoerentemente alimentado pelas “farmácias-supermercado”.

Obs.: escrita a mão, esta redação contou com 28 linhas.

ESQUEMA	TEXTO
<p>Tema: o combate às drogas mata muito e não resolve.</p> <p>Tese: pacificações é o caminho?</p>	<p>Pelotões invadindo favelas, troca de tiros, agressões, gritaria, pânico, insegurança... tudo isso é permitido e alimentado em regiões de nosso país em nome do combate ao tráfico de drogas denominado, incoerentemente, de pacificação de favelas. Todavia, após colocarem traficantes “para correr” de um ambiente (se é que realmente esse objetivo é atingido), esvai-se a chaga gerada pela venda ilegal das drogas e cura-se a ferida social? Ou estimula-se a violência e alimentam-se poderes paralelos?</p>
<p>Argumento: Violência não resolverá. Só legalização resolverá.</p>	<p>Não há como negarmos o fato de o combate às drogas ter sido tanto ou mais nocivo que o uso delas. Inocentes morrem em tiroteios, usuários – vítimas de um sistema infectado – são mortos como se fossem traficantes, crianças são aliciadas para o mundo do crime e o mundo do crime se torna a cada dia mais pesado para vencer a concorrência do peso de cada invasão policial. Se alimentando tudo isso está, portanto, a venda ilegal, não há fórmula mágica mais eficiente para ser aplicada no foco dessa doença social: a legalização da venda dos entorpecentes.</p>
<p>Contra-argumentação</p> <p>1) O número de usuários não aumentará.</p>	<p>Com a legalização em pauta, porém, muitos ânimos se exacerbam alegando que a venda lícita dos narcotizantes será diretamente proporcional ao crescimento do uso pela população. Então, a proibição da venda de drogas mantém cidadãos longe delas? É óbvio que não! Qualquer um que estude sobre vícios sabe que quem quer se drogar o faz independentemente de precisar ir ao morro ou à venda da esquina para comprá-la; vício não mede esforços. Portanto, legalizar a venda de um produto não é colocá-lo nas mãos de quem não o quer, forçando-o a utilizá-lo.</p>
<p>Contra-argumentação</p> <p>2) Os “grandes” querem é ganhar dinheiro com o tráfico</p>	<p>Entretanto, legalizar a venda, única saída para pôr fim ao número quase infinito de vítimas inocentes que o combate ao tráfico faz, pode ser mesmo bem pouco interessante a cofres públicos, tantas vezes “redirecionados” a bolsos particulares, que pararão de se alimentar com o altíssimo dinheiro apreendido do tráfico. Enquanto sociedade não se mobilizar em nome da legalização, o discurso do “queremos extirpar este problema social” não passará de retórica de bolsos que querem se manter gordos.</p>
<p>3) Intervenção: plebiscito.</p>	<p>Legalização da venda de drogas, destarte, é o caminho que se escancara a toda a população. Representantes de bairro, representantes de organizações outras, pessoas comuns, todos que percebemos nosso papel de cidadão podemos nos mobilizar em criação de abaixo-assinados (hoje tão fáceis de criar e propagar pela Internet) cobrando um plebiscito que traga a nós a decisão de extirpar a chaga do tráfico e de fechar esta ferida.</p>