

FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DA AÇÃO DOCENTE: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E MONITORAMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM

POTENTIATING TOOLS OF TEACHING ACTION: DIDACTIC SEQUENCES (DS) AND LANGUAGE CAPACITIES MONITORING

Adair Vieira Gonçalves¹

Universidade Federal da Grande Dourados

Juliana Sanches Niéri²

Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO

O presente artigo apresenta resultados de uma intervenção didática numa instituição pública de ensino localizada no município de Douradina - MS. Trata-se da aplicação de uma Sequência Didática (SD) do gênero Artigo de Opinião. O objetivo principal dessa pesquisa foi o de validar/ratificar o procedimento teórico-metodológico SD, num contexto específico, aliada à correção textual-iterativa e às listas de controle, já que estas constituem ferramentas didáticas potencializadoras/catalisadoras do ensino da produção textual (SIGNORINI, 2006), os quais, juntamente com a mediação do docente-pesquisador, favoreceu o ensino dos gêneros textuais em ambiente escolar. Como aporte teórico, a pesquisa apoiou-se na concepção dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2003 [1979] e 1997 [1929]), assim como na base epistemológica interacionista sociodiscursiva de Bronckart (2003). Constituem o corpus uma SD do gênero Artigo de Opinião e textos do mesmo gênero produzidos por alunos do 3º ano do Ensino Médio, além do modelo didático construído, antes da construção da SD. Como procedimento analítico, utilizamos grades de monitoramento para a análise do professor-pesquisador com o intuito de investigar as capacidades de

¹ Docente da Universidade Federal da Grande Dourados. Agradecemos ao CNPq pelos financiamentos de projetos de pesquisa, processo 405797/2012-5 da Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES nº 18/2012 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas; processo 471052/2011-6 do Edital Universal 14/2011.

² Mestre em Linguística Aplicada pela UFGD. Docente do Colégio Lumière em Dourados.

ação, discursivas e linguístico-discursivas de produções escritas. A intervenção permitiu concluir que o ensino por meio de SD aliado às ferramentas contribuiu para proficiência dos alunos na produção dos gêneros textuais em ambiente escolar.

Palavras-Chave: Sequência didática; Correção Textual- interativa, Lista de controle; Monitoramento do professor.

ABSTRACT

This paper presents the results of a didactic intervention in a Public Educational Institution located in the city of Douradina - MS. It consists in the application of a Didactic Sequence (DS) of the textual genre 'Opinion Article'. The main objective of this research was to validate / confirm the theoretical-methodological procedures within the DS, in a specific context, combined with textual-interactive correction and control lists as optimizer didactic teaching tools of textual production (SIGNORINI , 2006) which, along with the mediation of the teacher-researcher, favored the teaching of textual genres in the school environment. As the theoretical construct, this research is based on the dialogical conception of language proposed by Bakhtin (2003 [1979] and 1997 [1929] as well as epistemological basis of sociodiscursive interactionism Bronckart (2003). The corpus is made of DS of the textual genre 'Opinion Article' and also the same textual genre whose texts were produced by the students of the third year of high school, beyond the didactic model built before the construction of the DS. As analytical procedure, we used control lists for analysis of the teacher-researcher in order to investigate the capabilities of action, discursive and linguistic-discursive of written productions. The intervention led to the conclusion that teaching through DS allied to this tools contributes to students' proficiency in the production of textual genres in the school environment.

Keywords: Didactic Sequence; Textual-interactive correction; Control lists; Teacher Monitoring.

INTRODUÇÃO

Não é de hoje que pesquisadores de todo o Brasil têm se dedicado a pesquisas sobre a produção textual dos estudantes em instituições escolares. De uma maneira geral, tais estudos apontam para as dificuldades dos estudantes, ainda no Ensino Fundamental, de utilizarem a modalidade escrita da língua proficientemente (Cf. BRITO, 1983; COSTA VAL, 1991; PÉCORÁ, 1992, entre outros).

Com a concepção de linguagem alicerçada na concepção interacionista,

como nos apontam Geraldi (1984), Koch (2002), Bronckart (2003), Buin (2006), entre outros, é tarefa da escola e, conseqüentemente, do professor de Língua Portuguesa, favorecer práticas pedagógicas dialógicas, já que, na visão bakhtiniana, a realidade fundamental da língua é a interação verbal. Ao conceber a linguagem como forma de interação, estamos constituindo-a “como ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Em pesquisas anteriormente realizadas, tais como a de Serafini (2001) e a de Ruiz (2001), por exemplo, pôde-se constatar que, de uma forma geral, os professores, em geral, no momento da correção, ficam circunscritos a problemas estruturais e/ou pontuais no texto dos alunos. Contrariando uma tendência de correção convencional, neste trabalho, propomo-nos a averiguar em que medida a aplicação de uma Sequência Didática (SD) e uma metodologia de correção interativa via bilhetes interativos e lista de controle pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem (a partir das atividades presentes na SD³). Em nosso trabalho, priorizamos a interatividade entre professor-aluno, aluno-aluno e aluno consigo mesmo, tanto na efetivação da SD, nos momentos de utilização da correção textual-interativa, quanto nos momentos de uso da lista de controle, procurando tornar o estudante sujeito social e histórico, responsável pelo seu discurso.

Optamos por dividir este texto em três partes, a saber: na primeira, discorremos a respeito das ferramentas de ensino que podem potencializar o ensino dos gêneros textuais/discursivos no ambiente escolar, tais como a SD e o modelo didático de um gênero específico, além da correção textual-interativa e da lista de controle utilizada pelo estudante. Na segunda, apresentamos a metodologia adotada para a consecução deste trabalho. Na terceira seção, trouxemos a análise do *corpus*. É importante destacar que as grades de monitoramento servem de elemento catalisador da ação docente (SIGNORINI, 2006). Optamos por fazê-la da seguinte forma: primeiramente, trouxemos a produção inicial, o segundo texto elaborado e a

³ O bilhete orientador da escrita foi produzido pelo professor-pesquisador; a lista de controle foi utilizada pelo estudante em diferentes formas de interação, à medida que estes demonstravam compreender os itens da lista. (Cf. ver nota sete).

produção final de um aluno; a seguir, apresentamos os quadros referentes ao monitoramento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero, aqui incluídos o monitoramento de vozes e de modalizações. Para finalizar, apresentamos dados do monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e das modalizações demonstradas na produção inicial e final.

1. Ferramentas para o ensino

Nesta seção, discorreremos a respeito das ferramentas teórico-metodológicas que podem auxiliar o docente na tarefa de ensinar os alunos a ler/compreender e produzir textos de natureza diversa. Aprender a ler e a produzir textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Para desenvolver tais capacidades, defendemos, junto com Schneuwly & Dolz (2004), uma ferramenta semiótica intitulada Sequência Didática. Contudo, para elaborar uma SD, é preciso, previamente, construir o Modelo Didático⁴ do gênero a ser trabalhado. Neste caso específico, o gênero foi o gênero *Artigo de Opinião*. Abordaremos, ainda, uma metodologia de correção textual conhecida como textual-interativa, além da mediação por listas de controle⁵ para a averiguação do desenvolvimento de capacidades de linguagem.

1.1. A Sequência Didática

O termo Sequência Didática, termo amplamente conhecido no Brasil, (daqui em diante apenas SD) refere-se a “um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.97). Sua finalidade, segundo os autores, é a de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p.97).

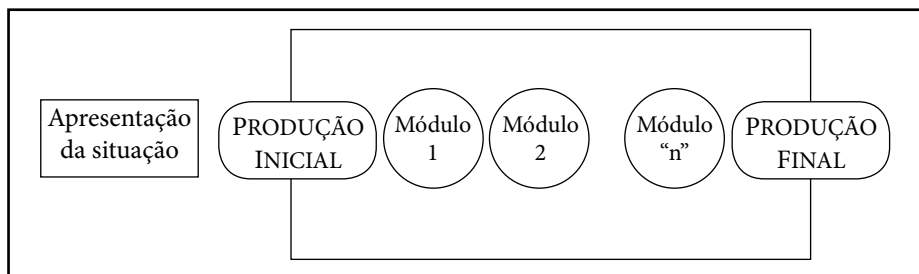
Na SD, o gênero torna-se objeto concreto de ensino-aprendizagem

⁴ O Modelo didático será abordado, ainda que sucintamente, na seção seguinte. Para mais aprofundamento, remetemos o leitor a Schneuwly & Dolz, 2004.

⁵ Em síntese, trata-se de um conjunto de itens que sumarizam as atividades desenvolvidas numa sequência didática. A lista deve compreender capacidades de linguagem: de ação, discursivas e linguístico-discursivas.

por estar relacionada a uma situação “autêntica” de comunicação e/ou prática linguageira; neste caso específico, o artigo de opinião. Na verdade, trata-se de uma ferramenta para a intervenção em sala de aula que visa alcançar proficiência em determinado gênero. Para isso, é tarefa da escola trabalhar com os gêneros que os alunos ainda não dominam ou não o conhecem e/ou produzem de forma eficiente.

Schneuwly & Dolz (2004, p. 98) defendem que a SD deve ser assim constituída:



Quadro 1: Esquema da Sequência Didática
(SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.98).

Como podemos observar com o esquema anterior, a SD é composta por quatro fases distintas. No quadro⁶ a seguir, sintetizamos tais fases. Convém esclarecer que, além das quatro fases propostas por Schneuwly & Dolz (2004), trouxemos, de maneira detalhada, uma etapa complementar que auxilia o professor na tarefa de avaliar as capacidades adquiridas pelos alunos: a lista de controle. Signorini (2006), por exemplo, defende o bilhete, e nós inserimos aí a lista de controle, como sendo um gênero catalisador, ou seja, um gênero que “favorece o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo, tanto do professor como de seus aprendizes” (p. 08). Tal como a autora, acreditamos que o bilhete orientador produzido pelo professor-pesquisador e a utilização da lista de controle pelo estudante, mediada pelo docente, podem ser alternativas catalisadoras do desenvolvimento da escrita do aluno.

⁶ Trata-se de um quadro proposto por Gonçalves (2007).

AS FASES DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Apresentação da situação	É o momento em que os alunos são comunicados sobre a situação de comunicação a ser empreendida. Nessa apresentação, os alunos precisam estar conscientes de qual gênero será lido/produzido, qual seu destinatário, onde circula, se as atividades serão realizadas individualmente ou em grupo, ou seja, a apresentação prepara os alunos para a produção inicial. Nessa apresentação, é importante que o aluno compreenda bem a tarefa que lhe está sendo proposta.
Produção inicial	Após a apresentação da situação, os alunos elaboram um texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado. Essa fase é primordial para o professor poder diagnosticar as capacidades que os alunos já dispõem e preparar os módulos para potencializar seus conhecimentos a respeito do gênero.
Módulos ou oficinas de ensino	São as atividades entre a produção inicial e a produção final que servem para resolver ou minorar, progressivamente, as dificuldades dos alunos. Para trabalhar com um gênero textual, é necessário conhecer e/ou montar um projeto de classe, visando estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual. A construção dos módulos deve dar-se de tal forma que eles deem conta dos problemas encontrados na produção inicial dos alunos. O movimento vai, portanto, do complexo (produção inicial) para o simples (produção final).
Produção Final	É o momento em que os alunos e professores constataam o domínio e/ou melhoria do texto. É com a produção final que o professor faz um balanço das capacidades de linguagem adquiridas pelos alunos no decorrer dos módulos.
Lista de controle	É uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a Sequência Didática. Com a lista de controle, os próprios alunos investigam sua aprendizagem: <i>O que aprendi? O que resta a fazer?</i>

Quadro 2: As fases da SD

Antes da elaboração da SD, é preciso construir o modelo didático do gênero a ser trabalhado⁷. Trata-se da construção de um conjunto de elementos que descrevem o gênero em seus aspectos sócio-históricos, contextuais, organização interna (que compreende a infraestrutura textual com os tipos de discurso/ de sequência, os mecanismos de textualização

⁷ Para essa pesquisa, estamos utilizando, como referencial teórico, o MD do gênero artigo de opinião desenvolvido por Gonçalves (2007).

(conexão, a coesão nominal e verbal), e, por fim, os mecanismos enunciativos e de modalização).

O objetivo do modelo didático é favorecer o conhecimento do funcionamento dos gêneros que serão postos em prática em sala de aula. É só a partir do modelo didático do gênero que as atividades da SD devem ser elaboradas, atentando para as dificuldades dos alunos no que se refere ao domínio do gênero. Schneuwly & Dolz (2004, p. 89) aludem ao fato de que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas”.

Tanto as atividades da SD quanto as do modelo didático do gênero devem contemplar as três capacidades de linguagem:

- *Capacidades de ação*: permitem a adaptação da produção às características do contexto (situação de comunicação), implicando a mobilização de três tipos de representações: sobre o meio físico, o tipo de interação (estatuto social dos participantes, instituição social em que o texto é produzido e os objetivos) e os conhecimentos de mundo mobilizados na produção de um texto como seus conteúdos específicos.
- *Capacidades discursivas*: dizem respeito às operações de gerenciamento da infraestrutura global do texto, isto é, à escolha de um plano de texto, de uma variante discursiva (ou de várias), de forma(s) de organização sequencial.
- *Capacidades linguístico-discursivas*: envolvem as operações de uso de recursos linguísticos que permitem, de um lado, explicitar as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto, tendo em vista o destinatário, e, de outro, esclarecer as responsabilidades enunciativas e as avaliações que o enunciador efetua sobre os conteúdos. Dentre elas, teríamos as operações de textualização, isto é, de conexão e de segmentação das partes do texto e do estabelecimento de coesão nominal e verbal; as operações de posicionamento enunciativo, que envolvem o gerenciamento das diferentes vozes presentes no texto e a

expressão de modalizações; as de construção dos períodos e de escolha de itens lexicais (MACHADO, 2002).

Ainda discorrendo a respeito das ferramentas didáticas para o ensino dos gêneros, passaremos a abordar, no próximo subitem, informações sobre a correção textual-interativa e as listas de controle.

1.2. Dois tipos de intervenção: a textual-interativa e as listas de controle

Defendemos neste trabalho a correção textual-interativa como uma ferramenta semiótica imprescindível para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Segundo Serafini (2001, p.97) “[...] *correção* é o conjunto das intervenções que o professor faz na redação pondo em evidência os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aluno a identificar os seus pontos fracos e melhorar”. O termo *correção* tem sido comumente referido como sinônimo de *avaliação*. Convém esclarecer, entretanto, que são formas distintas de metodologias adotadas pelos docentes frente às produções textuais de seus alunos. A *avaliação* é o julgamento que o professor dá ao texto, através de uma nota ou de um comentário verbal, com o objetivo de quantificar seu resultado em relação ao dos demais alunos e aos resultados anteriores do próprio aluno (GARCEZ, 1998). Desse modo, nosso foco é a correção e não a avaliação.

Acreditamos que a avaliação deve vir sempre após a correção e não como única forma de “intervenção” no texto do aluno. Somente a atribuição de uma nota não possibilitará ao aluno rever seus “erros”, a fim de melhorar seu texto. Neste contexto, destacamos a importância do professor como corretor do texto do aluno. É ele o mediador dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir para se tornar proficiente. A esse respeito, nos pautamos nos estudos de Vygotsky (1984), que propôs a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR - margem de resolução de uma tarefa que uma criança ou pessoa pode alcançar atuando sozinha) e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP - margem de atuação que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou experiente para a tarefa). Assim, o aluno tem mais chances de melhorar seu texto e se tornar

proficiente quando o professor — por ser um par mais desenvolvido — lhe assegura uma correção adequada e eficiente.

Garcez (1998, p.54) ressalta que “a interação, constitutiva dos processos de passagem do social para o individual e vice-versa, exige participação mútua dos atores no desenvolvimento do sujeito”. Com as palavras da autora, reafirmamos a importância do papel do professor no processo de produção textual e, conseqüentemente, do aluno. Desse modo, ambos os interlocutores participam de forma intensa — nenhum dos dois é passivo — e contribuem para a interação.

Adotamos, para a consecução dessa pesquisa, uma metodologia de correção textual conhecida como interativa. Trata-se de comentários, também conhecidos como bilhetes orientadores, mais longos do que os que se fazem na margem da folha de redação do estudante, talvez seja essa uma das razões de ser feita após o texto versando sobre as peculiaridades de determinado gênero (RUIZ, 2001). “Esses “bilhetes” interativos têm, em geral, duas funções básicas: —falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor” (RUIZ, 2001, p. 63).

A correção textual- interativa se materializa em bilhetes orientadores escritos pelo docente no pós-texto, ou seja, na sequência do texto do aluno e versa mais sobre aspectos relacionados à tarefa de reescrita, tendo como preocupação principal o sentido do texto como um todo (macroestrutura textual) e não sobre problemas estruturais e/ou referentes à gramática normativa da língua (problemas microestruturais), como podemos observar com o exemplo que segue:

Exemplo 1: reescrita textual-interativa

[...], Agora que já estudamos sobre o gênero artigo de opinião reflita se o seu texto pode ser considerado um exemplar desse gênero. Nele você demonstra sua opinião com base em argumentos convincentes?

Releia seu 1º parágrafo e reflita: os problemas com pessoas negras têm a ver com o fato de elas se sentirem menos valorizadas ou por não terem as mesmas oportunidades que os brancos?

No início do seu texto o leitor entende que você defende as cotas, mas ao afirmar que “com elas o governo dá a impressão de estar preocupado com o ensino no país” você demonstra ter tomado outra posição. Afinal, o que você tentou argumentar? Contra ou a favor às cotas para negros?

Boa reescrita!

(Bilhete interativo escrito na produção inicial de A9)

Ao corrigir os textos por meio de “conversas” a respeito do que foi escrito pelo aluno, a professora assume o papel de um interlocutor efetivo, neste caso ainda assume o papel de pesquisadora, apontando aos alunos possíveis melhorias, principalmente com relação a sua tomada de posição e argumentação. Ruiz (2001, p. 102) afirma que — “a atuação dialógica do professor é imprescindível para que o aluno perceba a natureza imanentemente inconclusa do objeto texto” [...]. De tal modo, a correção interativa possibilita ao aluno perceber que o texto nunca se dá por acabado. Na verdade, escrever é manter um diálogo com o leitor do texto e, dessa forma, é preciso escrever sempre pensando em ser inteligível para o leitor.

Outra ferramenta que auxilia o docente na tarefa de fazer intervenções nos textos é a lista de controle. Trata-se de uma série de itens que caracterizam o gênero em análise e funciona como elemento suplementar à correção textual-interativa. O termo *Lista de Controle* refere-se às categorias que serão utilizadas após a aplicação da SD que ajuda o estudante a antecipar e compreender melhor os critérios pelos quais o texto do estudante será avaliado⁸.

⁸ O estudante monitorou suas produções a partir da seguinte lista de controle: 1) Você está no papel social de enunciador durante a interação. Por isso, conseguiu passar a ideia de alguém que leu e compreendeu a coletânea de textos apresentada na SD?; 2) Seu texto pode ser considerado um exemplar do gênero *Artigo de Opinião*?; 3) Está adequado ao

Schneuwly (*apud* GONÇALVES, 2007) salienta que a lista de controle é uma ferramenta que sintetiza de forma explícita os resultados das atividades e exercícios elaborados durante a SD. A lista de controle é, portanto, uma forma de regulação do processo de aprendizagem⁹. Para Schneuwly (*apud* GONÇALVES, 2007), ela pode ser ilustrada por trechos dos textos dos estudantes, pode ser formulada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista de controle efetuada pela classe como um todo, ou, em outro caso, pode ser elaborada pelo professor. Em nosso caso, os itens da lista de controle foram construídos pelo professor-pesquisador depois da aplicação da SD e decorrem de atividades desenvolvidas nos módulos.

Sobretudo, as listas propiciam aos alunos a retomada de suas próprias produções, inclusive durante a aplicação da SD, comparando a produção inicial com a produção final. Para Dolz & Schneuwly (2001), a lista de controle facilita a atividade complexa que é a reescrita. Os autores alertam ainda que, de maneira geral, reescrever é o produto interiorizado de uma atividade social. Para os autores, reescrever por meio de SD e listas de controle procura/tenta organizar sistematicamente as condições dessa interiorização. Além do bilhete orientador, as listas de controle favorecem

professor e, posteriormente, ao veículo a ser publicado, isto é, a destinatários múltiplos?; 4) Você conseguiu passar a ideia para seu leitor de alguém que defende suas próprias ideias e as defende por meio de argumentos fundamentados?; 5) Você consegue antecipar e refutar teses opostas, isto é, elaborar contra-argumentos?; 6) Os argumentos utilizados são coerentes com o tema? Eles são convincentes e suficientes para conseguir a adesão do leitor? Estão organizados hierarquicamente, isto é, do mais importante para o menos importante ou vice-versa, a depender do efeito de sentido pretendido? De outro modo, como eles foram hierarquizados?; 7) A progressão temática é obtida a partir de um raciocínio lógico/ encadeamento de ideias. Seu artigo de opinião apresenta progressão temática, isto é, você se preocupou em apresentar a cada parágrafo uma nova informação relacionada ao tema?; 8) Seu texto apresenta os organizadores lógicos (conjunções, por exemplo) que guiam o leitor organizando o discurso e estabelecendo relações entre as frases e entre os parágrafos? Ou seja, há elementos identificando relações sintático-semânticas de causa, consequência, conclusão, concessão, etc.? Ou a sua ausência favorece o mesmo tipo de relações lógico-argumentativas?; 9) Você conseguiu evitar repetições desnecessárias usando elementos de coesão nominal (anáforas nominais e pronominais, referenciação dêitica por meio de este, esse, etc.)?; e, por fim, 10) Não existem desvios gramaticais tais como de pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos, etc.?

⁹ É importante destacar que a lista de controle pode ser utilizada sem a intervenção textual-interativa, como a realizada aqui.

o trabalho interativo entre autor/leitor, professor/aluno, visto que não precisa ser o professor o único a apontar os “problemas” do seu texto, já que outro aluno também pode fazê-lo. Encerramos a seção pontuando a importância do trabalho docente com as ferramentas didáticas– SD, correção textual-interativa e lista de controle – por potencializarem o ensino da produção textual, auxiliando os professores no trabalho com os gêneros textuais/discursivos.

2. Metodologia

A escolha da realização da pesquisa no município de Douradina deve-se ao fato de a pesquisadora residir nesta pequena cidade. Por ter trabalhado como professora na escola onde a pesquisa foi realizada pôde perceber a dificuldade dos alunos em relação à produção escrita. Nossa opção pelos alunos do 3º ano do Ensino Médio advém do fato de necessitarem, talvez com mais urgência, de auxílio na produção textual, principalmente em decorrência dos exames a que eles se submetem ao final do ano letivo.

O trabalho aqui apresentado adotou a pesquisa qualitativa conhecida como pesquisa-ação, de natureza social-empírica, associada à resolução de um problema coletivo em que o pesquisador participa de forma cooperativa (THIOLLENT, 1995; MORIN, 2004). A característica peculiar da pesquisa-ação reside no fato de ter como finalidade a mudança, a transformação da realidade. A pesquisa por nós desenvolvida realizou-se em situações reais de ensino, com o professor-pesquisador intervindo e atuando na prática pedagógica (THIOLLENT, 1995; MORIN, 2004). Deste modo, para sua realização, foram gerados textos do gênero Artigo de Opinião, por ser um gênero muito frequente nos exames vestibulares da Universidade Federal da Grande Dourados, universidade próxima à localidade onde foi efetivada a pesquisa.

A metodologia da pesquisa aqui delineada ocorreu da seguinte forma: geramos, por meio de uma produção inicial, uma produção escrita pelos discentes a partir da temática- *As cotas para negros nas universidades públicas*. Como o objetivo de nosso primeiro encontro foi o de fazer uma apresentação da

situação¹⁰ e ter a produção inicial para diagnosticar as reais dificuldades dos alunos na escrita de artigos de opinião, a proposta sobre cotas foi por nós sugerida, já que, por ser polêmica, poderia suscitar opiniões controversas. Os demais temas trabalhados na SD foram sugeridos pelos alunos (como, por exemplo, o tema *Preservação Ambiental*, escolhido em votação).

Após a produção inicial, aplicamos a SD do gênero artigo de opinião, produzida a partir do mapeamento das dificuldades demonstradas pelos estudantes. Embora o detalhamento das dificuldades dos alunos tenha sido cuidadosamente observado, foi somente com o decorrer da aplicação da SD que pudemos ter uma melhor posição diante das reais dificuldades dos alunos.

Na próxima seção, faremos a análise de parte do *corpus*¹¹, já que as produções do Modelo Didático e da SD não serão objeto analítico. Convém esclarecer que, em virtude da impossibilidade de trazer a análise de todas as produções, trouxemos apenas a produção inicial, a segunda e a produção final de um aluno e os quadros de monitoramento das capacidades de linguagem e das capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações.

3. Análise e interpretação de produção escrita representativa do *corpus*

3.1. Início do monitoramento: diagnóstico das produções

O critério para a escolha dos itens analisados refere-se à necessidade de desenvolvimento de capacidades de linguagem desenvolvidas durante a aplicação dos módulos da SD e, depois de mapeadas as dimensões ensináveis do gênero: capacidades acionais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero *Artigo de Opinião*, tal como defendem Schneuwly & Dolz (2004).

Fizemos o monitoramento das capacidades em quadros que servem como catalisadores (SIGNORINI, 2006) das ações docentes futuras.

¹⁰ O estudante deveria produzir um Artigo Opinativo acerca da temática para ser lido pelos colegas de classe, pelo professor e, posteriormente, à intervenção do professor-pesquisador, ser publicado num blog da escola.

¹¹ Para os interessados em fazer a leitura completa do trabalho, encaminhamos o link de acesso à pesquisa: <http://www.ufgd.edu.br/facale/mestrado-lettras/dissertacoes-defendidas>

Seguem a 1^a, 2^a e última versão¹² do texto do aluno A6¹³, para suas respectivas análises.

Produção inicial de A6

As cotas

As cotas são uma polêmica, há aqueles que concordam e os que discordam.

Mas as cotas para negros não é corretas pois dizem que somos todos iguais perante a lei. Então para que essas cotas? Será que não é eles mesmo que estão mostrando racismo, discriminação?

Eles estão mostrando que os negros não tem capacidade de passar sem essas cotas.

Derepente há uma pessoa que vez mais ponto que um negro, mas ele perde sua chance de estudar porque tem as cotas.

Eles tem a mesma chance de estudo que um branco pobre.

Então eles de deveriam se esforça para consegui a sua vaga e crescer na vida.

Mais não, na maioria das vezes eles passam sem esforço nenhum.

E nós que lutamos a vida toda, estudando em escola públicas perdemos nossa chance de ser alguém na vida.

Na minha opinião deve existir tantos porcentos para aqueles que estudou em escola publica e tantos por centos para aquele que estudou em escola particular. Sem cotas para negros.

2^a produção- A6

Cotas para negros e sua polêmica

As cotas para negros em universidades públicas no Brasil vem sendo uma grande polêmica. Há muitas pessoas que aprovam, mas há também aqueles que não aprovam. Será que essa cota para negro é mesmo certa? Será que não é uma injustiça para com os outros?

12 Ainda que todas as versões desta produção tenham sido apresentadas, para este trabalho, por questões de espaço, faremos a análise apenas da versão inicial e da final.

13 A escolha por esse aluno, neste artigo, se deu de forma aleatória. Ao total, participaram da pesquisa 16 alunos. Para a análise do *corpus*, geramos em torno de 30 (trinta) produções textuais que correspondem à produção inicial, segunda versão e produção final dos alunos.

Como poder ser correta se na constituição dizem que somos todos iguais perante a lei, e na bíblia somos iguais perante a lei de Deus, que não distingue raça, cor ou religião.

Como pode ser correta se há alunos brancos que estudam em escola públicas assim como os negros.

Muitas das vezes há pessoas que não é negra de cor, mas fala que é e entra na universidade através das cotas, pois fala que seu avó era negro e não tem como se provar ao contrário.

Será que não foi o governo brasileiro que se mostrou racista com essas cotas?

Enfim, será que essas cotas não é uma verdadeira injustiça? Seria o certo termos cotas para alunos de rede públicas. E não cotas para separa a cor de pele um dos outros.

versão e produção final dos alunos.

Produção final de A6

Cotas para negros e sua polêmica

As cotas para negros em universidades públicas no Brasil são uma polêmica. Há muitas pessoas que aprovam esse sistema, pois elas dizem que os negros têm menos chance de emprego e de estudo, mas há também aqueles que desaprovam, pois dizem que somos todos iguais e eles têm a mesma chance que qualquer outro.

Será que essa cota para negro é mesmo certa? Será que não é uma injustiça para com os outros?

Como esse sistema pode ser correto se na constituição diz que somos todos iguais perante a lei, e na bíblia somos iguais perante a lei de Deus, que não distingue raça, cor ou religião?

Como pode ser correta se há alunos brancos que estudam em escolas públicas assim como os negros?

Muitas das vezes pessoas dizem que tem o sangue de negro, mas sua cor é branca e assim conseguem

entrar nas universidades por meio das cotas.

Desse modo, o governo brasileiro vem se mostrando racista por adotar esse sistema.

Enfim, deveríamos ter cotas para alunos da rede pública sem distinguir raça, cor ou religião, pois assim teríamos justiça com as outras pessoas que não são negras.

De forma geral, o texto da versão inicial não obedece à estabilidade relativa do gênero artigo de opinião, principalmente por não haver argumentos em sua “tomada de posição” – contra as cotas para negros nas universidades públicas. Além disso, não está inserido no contexto de produção – o aluno não estava atento aos destinatários e ao objetivo ao escrevê-lo. Pudemos elencar sérios problemas encontrados na primeira e na segunda versão presentes na modalidade escrita; c) problemas de regência e concordância; d) vocabulário escasso, impreciso e inadequado; e) baixo grau de informatividade; f) existência de informações não válidas para a defesa de sua posição; g) distorções semânticas; h) uso inadequado das normas da língua escrita para a situação de comunicação.

Da produção inicial para a final, podemos observar diversas melhorias no que diz respeito às capacidades desenvolvidas durante a aplicação da SD do gênero trabalhado, como poderemos observar nos quadros de monitoramento. A seguir, faremos o monitoramento das capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas, incluídos nessas o quadro de gerenciamento enunciativo e de modalizações.

O quadro¹⁴ a seguir refere-se ao monitoramento das capacidades de ação.

¹⁴ Os quadros utilizados na pesquisa foram baseados em Gonçalves & Nascimento (2010).

Capacidades de Ação

Aspectos Analisados	Produção Inicial	Produção Final
O produtor (aluno) se posiciona como sujeito da ação de linguagem ou apenas repete estereótipos para responder às expectativas da instituição escolar? O texto constitui “redação escolar”?	O estudante responde à expectativa escolar; texto constitui redação escolar ¹⁵ .	O estudante continua respondendo à expectativa escolar; texto é redação escolar.
O gênero está adaptado a um destinatário, a um conteúdo e a um objetivo específicos?	Não exerce papel social de agente-produtor. Seu papel é o de aluno que escreve redação escolar.	Prevalece o papel do aluno que escreve para a instituição escolar.

Quadro 3: Monitoramento das capacidades de ação do gênero

No tocante às capacidades de ação, os quadros de monitoramento nos permitem concluir que não houve avanços significativos. O aluno continua respondendo à expectativa escolar (o texto apresentado assemelha-se à dissertação), ou seja, seu texto foi escrito para a instituição escola e o aluno não exerce eficazmente o papel social de sujeito-produtor.

Nesse sentido, estamos avaliando se o aluno produziu um texto do gênero *artigo de opinião* que esteja destinado a um leitor múltiplo. Como o objetivo específico dos alunos na tarefa de redigir esse gênero é o de convencer um leitor diante de uma tomada de posição sobre uma problemática social, a professora-pesquisadora avaliou a pertinência desse texto diante de tal objetivo¹⁶.

Podemos associar o não desenvolvimento das capacidades de ação às poucas atividades da SD que efetivamente contemplaram a habilidade em

¹⁵ Geraldí (1996) define a redação escolar como um momento de artificialidade da língua. Trata-se de textos produzidos *para a* escola, ou seja, atendendo à expectativa escolar (escrever para ganhar nota, ou simplesmente porque consta no currículo escolar). Ao produzir textos para a escola, o aluno produz algo que não é decorrente de uma real necessidade, mas uma imposição daquele contexto.

¹⁶ É importante ressaltar, entretanto, que não foi somente a professora quem lia e avaliava os textos escritos pelos alunos. Houve a troca dos textos para que um aluno avaliasse o texto do colega e vice-versa. Além disso, os textos, ao encerramento do “projeto” foram divulgados para os demais alunos na escola, assim como para a coordenação e a direção.

tal capacidade. Das 76 atividades propostas nos seis módulos da SD por nós trabalhada, apenas 9 se referem às capacidades de ação. A capacidade discursiva foi a mais trabalhada nos módulos: 37 atividades. Referindo-nos às capacidades linguístico-discursivas, 29 atividades contemplaram essa capacidade.

Além disso, associamos, também, ao curto período de tempo para desenvolvermos esse “projeto” e ao enraizamento das questões relativas à produção textual na escola: o aluno, em geral, escreve *para* a escola, *para* o professor muitas vezes único leitor do texto do aluno; não há uma função específica para a atividade de produção. Com o número limitado de aulas propostas para o desenvolvimento desse trabalho, verificamos que não pudemos mudar substancialmente essa realidade. Entretanto, não deixamos de conjecturar a possível deficiência da SD, em termos quantitativos por capacidades de linguagem. Passemos, agora, ao quadro de monitoramento das capacidades discursivas.

Capacidades discursivas

Aspectos analisados: presença de elementos do gênero artigo de opinião	Produção Inicial	Produção Final
1-Explícita tomada de posição sobre a questão controversa no início do texto do tipo “a favor” ou “contra”.	Há tomada de posição no final do texto: “ <i>Sem cotas para negros?</i> ”.	Prevalece a tomada de posição da produção inicial.
2-Quantidade de argumentos para justificativa do ponto de vista.	Há apenas um argumento (mal desenvolvido): “ <i>somos todos iguais perante a lei?</i> ”.	Há três argumentos (pouco desenvolvidos): a Constituição e a Bíblia; a distribuição das cotas para alunos de escolas públicas e a questão cor da pele <i>vs.</i> raça.
3-Leva em consideração o ponto de vista dos opositores, apresentando contra-argumentos.	Não há contra-argumentos.	Há indício de contra-argumento: “ <i>Há muitas pessoas que aprovam esse sistema, pois elas dizem que os negros têm menos chance de emprego e de estudo?</i> ”.

4-Quantidade de contra-argumentos efetivamente refutados. Há refutação e negociação?	Texto sem refutação e negociação.	Há negociação embrionária: <i>“deveríamos ter cotas para alunos da rede pública sem distinguir raça, cor ou religião”</i> .
5-Estratégias complexas de convencimento por inserir: a) apelo à voz de autoridade; b) explicação ou comentário sobre o discurso citado; c) apresentação de informações e dados da realidade pertinentes ao tema; d) o autor demonstra preocupação em apresentar hierarquicamente os argumentos.	a) Não há. b) Não há. c) Não há. d) Só há um argumento.	a) Há a voz da Constituição e do livro sagrado; b) Há um pequeno comentário (<i>como as cotas podem ser corretas se a bíblia e a constituição dizem que somos todos iguais?</i>). c) Há: a dificuldade para definir um negro e disponibilizar as cotas para os menos favorecidos. d) Sim.
6-O texto expõe e explica uma realidade muito mais que defende ponto de vista sobre ela.	O aluno não consegue mostrar a realidade de forma eficaz ao autor.	Há “embrião” de ponto de vista.
7-Há argumento solto, desconectado.	Não, porque o texto apresenta um único argumento.	Não.
8-Apresenta conclusão que reforça o ponto de vista apresentado.	Texto sem conclusão.	Há conclusão.

Quadro 4: Monitoramento das capacidades discursivas

Quanto às capacidades discursivas houve, de forma geral, avanços significativos. O aluno mantém a tomada de posição da versão inicial e, em defesa de seu ponto de vista, elabora três argumentos de forma hierárquica¹⁷ (na versão inicial há dois argumentos pouco desenvolvidos). No que se refere às estratégias complexas de convencimento, observamos que a versão final apresenta apelo à voz de autoridade, comentário sobre o discurso citado,

¹⁷ Acreditamos que uma boa hierarquização consiste na apresentação de argumentos que seguem um raciocínio lógico e direciona o leitor para a crença de sua “verdade”, favorecendo a adesão do leitor a respeito de sua tomada de posição. A hierarquização se caracteriza pela progressão temática (um argumento se encadeia em outro, permitindo que estejam conectados um ao outro; o texto vai, aos poucos, acrescentando novas informações ao leitor).

além de informações e dados da realidade pertinentes ao tema. Na versão final, o aluno expõe e explica a realidade em vez de defender um ponto de vista; na versão final, há um ponto de vista, ainda que embrionário. O texto também passa a ter conclusão somente na versão final.

Passemos ao quadro de monitoramento das capacidades linguístico-discursivas.

Capacidades linguístico-discursivas

Aspectos analisados: mecanismos linguísticos	Produção Inicial	Produção Final
1- Presença de expressões que introduzem argumentos e evidencia tomada de posição.	Há: “mas” e “será” no 2º parágrafo.	Prevalece o uso do “ <i>será</i> ”; o aluno introduz o “ <i>com</i> ”, no 3º parágrafo e o “ <i>desse modo</i> ”, no 6º, evidenciando sua tomada de posição.
2-Retomadas anafóricas por referente inadequado.	Há: “ <i>eles mesmo</i> ”, no 2º parágrafo.	Não há.
3-Pontuação inadequada ou insuficiente.	Pontuação insuficiente em várias partes do texto.	Pontuação satisfatória.
4-Paragrafação inadequada.	Paragrafação insatisfatória: períodos curtos e mal desenvolvidos	Paragrafação satisfatória: apresentação de tese, argumentos e conclusão.

Quadro 5: Monitoramento das capacidades linguístico-discursivas (A6)

Em se tratando das capacidades linguístico-discursivas, houve melhor desempenho do aluno na produção final. As retomadas anafóricas remetem ao referente adequado; além disso, na versão final, o aluno soube pontuar de modo adequado, além de utilizar expressões que evidenciam sua respectiva tomada de posição.

3.2. Monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo e de modalizações

O quadro a seguir apresenta dados do monitoramento das capacidades de gerenciamento enunciativo¹⁸ e de modalizações demonstradas na

¹⁸ Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática do texto,

produção inicial e final.

Aspectos analisados: vozes e modalizações	Produção inicial	Produção final
Há polifonia das vozes sociais valorizadas na instituição escolar.	Apenas polifonia valorizada pelo discurso escolar ¹⁹ .	Retiradas das vozes escolares.
Há polifonia das vozes sociais valorizadas fora da escola?	Não há.	Sim (<i>a Constituição</i>)
Há modalizações marcando a presença do enunciador?	Há: “ <i>dizem</i> ”; “ <i>e nós que lutamos a vida toda [...]</i> ” e “ <i>na minha opinião</i> ”.	Há: “ <i>se somos todos iguais</i> ”; “ <i>o governo brasileiro vem se mostrando racista</i> ”; “ <i>deveríamos ter cotas para [...]</i> ”.

Quadro 6: Capacidades de gerenciamento de vozes e de modalizações

Embora seja o autor quem assuma ou se posicione em relação ao que é enunciado, há diferentes vozes expressas em um texto. Segundo Bronckart (2003, p. 326), “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. Apesar da evidente melhoria na versão final, não há, nas versões analisadas, vozes sociais implícitas no texto; apenas aquelas valorizadas pela instituição escolar. O aluno utilizou vozes da coletânea de textos da SD (a Constituição Federal, por exemplo), entretanto não utilizou 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.

Quanto às modalizações, os alunos as mantêm nas duas versões dos

assim como para o esclarecimento dos pronunciamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 2003)

¹⁹ Estamos considerando como traços da polifonia valorizada pela escola, o fato de o estudante trazer apenas o Governo, a Escola para culpabilizá-los.

textos, possibilitando ao leitor perceber a presença do enunciador, que se posiciona e avalia comentários e avaliações do conteúdo temático. Trata-se de modalizações lógicas, que como afirma Bronckart (2003, p.330).

[...] consistem em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, apoiada em critérios (ou conhecimentos) elaborados e organizados no quadro das coordenadas formais que definem o **mundo objetivo**, e apresentam os elementos de seu conteúdo do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados (ou certos), possíveis, prováveis, necessários etc. [...].

É a partir delas que percebemos o quanto os alunos se posicionam diante da polêmica discutida nos textos. Como pontua Bronckart (2003), a frequência e/ou a ausência das modalizações parece estar relacionada ao gênero a que pertence o texto e não aos tipos de discurso. No caso do gênero *artigo de opinião*, as modalizações são mais frequentes por tratar-se de um gênero cujo conteúdo temático é, quase sempre, objeto de debate, de discussão, de polêmica e, portanto, de avaliações.

4. PALAVRAS FINAIS

Nosso trabalho procurou validar que o ensino por meio de SD, aliado à correção textual-interativa e às listas de controle, favorece o ensino dos gêneros textuais no ambiente escolar. Acreditamos que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos deve ser feito de forma sistemática, aliado a ferramentas semióticas (SD, correção textual-interativa, listas de controle) que favoreçam a proficiência dos alunos na produção/leitura dos gêneros. Nesse sentido, a SD constitui, para os professores, uma ferramenta de ensino que permite mapear as dificuldades dos alunos e trabalhar as capacidades de linguagem de acordo com suas necessidades. Ao trabalharmos com a SD do gênero artigo de opinião, pudemos constatar a melhoria da escrita dos alunos, principalmente, no que diz respeito às capacidades discursivas.

As SDs aliadas à metodologia de correção textual-interativa e às listas de controle, poderão servir de exemplo para os professores de LP e

constituir excelentes ferramentas para o ensino dos gêneros textuais. Tal como Dolz, Gagnon & Decândio (2010, p. 100), acreditamos que, para escrever o futuro e ensinar a escrevê-lo, é preciso construir ferramentas. As que foram aqui apresentadas são exemplos de que é possível pensar em novas estratégias de ensino que favoreçam o ensino dos gêneros no ambiente escolar²⁰. Nascimento & Cristóvão (2006, p. 47) ressaltam que

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Para que a produção textual deixe de ser um problema para professores e alunos, dentre alternativas, é necessário que a escola ofereça ao aluno o contato com um universo textual amplo e diversificado, criando condições para que a aprendizagem dos gêneros se dê desde os primeiros anos de escolaridade. Além disso, é indispensável que a escola entenda a escrita como processo. A tarefa de produção textual deve ter como objetivo formar produtores de textos que planejem, escrevam, revisem e reescrevam. O texto do aluno deve ser o ponto de partida: seus erros nortearão sua aprendizagem; é por meio deles que os professores reconhecerão suas dificuldades e procurarão saná-las.

Acreditamos, ainda, que, apoiados em tais ferramentas teórico-metodológicas, os professores podem repetir o percurso deste trabalho – produção inicial, intervenção por meio de SD, produção final, correção textual-iterativa aliada às listas de controle– a fim de obterem resultados positivos com relação às capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos. Diante disso, esperamos que esse trabalho, além de poder servir de referência para outros trabalhos que priorizem as ferramentas didáticas para

²⁰ Muitas outras pesquisas sobre ferramentas didáticas e ensino têm sido divulgadas, como por exemplo, Schneuwly & Dolz (2004), Nascimento & Cristóvão (2006), Gonçalves (2007), etc.

o ensino dos gêneros textuais/discursivos, impulse os professores de LP a fazer uso dessas ferramentas de ensino no ambiente escolar, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. por M. E. Galvão Gomes. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1929].

_____. (VOLOCHÍNOV, V.N.). *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997 [1929].

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos – um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Nº 2, UNICAMP, 1983. COSTA VAL, M. G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 2003.

BUIN, E. O impacto do bilhete do professor na construção do sentido do texto do aluno. In: SIGNORINI, I.(Org.) *Gêneros Catalisadores: letramento & formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COSTA VAL, M.G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. La réécriture dans le séquences didactiques pour l'expression écrite. *Résonances*, 2001.

_____.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Trad. de Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação do texto*.

Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção* (Org.). 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GONÇALVES, A. V. *Gêneros Textuais e Reescrita: uma proposta de intervenção interativa*. Araraquara, 2007. 344f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Araraquara, 2007.

_____; NASCIMENTO, D. E. L. *Avaliação Formativa: autorregulação e controle da textualização*. Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 49, p. 241-258, 2010.

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

MACHADO, A. R. *Os textos dos alunos como índices de capacidades de linguagem*. In: II simpósio internacional sobre análise do discurso: discurso, ação e sociedade, Belo Horizonte. Programas & Resumos. II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: Discurso, Ação e Sociedade. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 11.

MORIN, E. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Tradução de Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. *et al.* (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006, p.35-60.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. (1995) Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 2: 31-41, Trad. de Roxane Rojo. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. Os gêneros escolares- Das Práticas de

Linguagem aos Objetos de Ensino. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

_____.; _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004..

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 7. ed. São Paulo: Globo, 2001.

SIGNORINI, I. (Org.). *Gêneros Catalisadores: letramento & formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia Da Pesquisa-Ação*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.