

Concepção de texto dissertativo para professores de História

Renilson José Menegassi* e Maria de Fátima Pereira de Sena

Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil.
e-mail: renilson@wnet.com.br

RESUMO. A pesquisa estudou como professores de História, da 7.^a série do Ensino Fundamental, desenvolvem as atividades de produção de texto dissertativo/argumentativo, atualmente sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Com o objetivo de constatar qual a concepção de texto dissertativo para esses profissionais, foram observados dois professores de História da rede pública do Paraná, suas aulas, seus materiais didáticos e suas formas de avaliação dos textos produzidos. Os resultados das análises demonstraram que os professores de História não apresentam uma adequação ao conceito de dissertação, por dois motivos: a) desconhecimento das tipologias textuais e de suas formas de abordagem; b) apego excessivo a textos de caráter informativo. Dessa forma, constatou-se que há, nesse caso, uma visão redutora da escrita, que a concebe apenas como meio de avaliação. Nessa perspectiva, observa-se a necessidade de esses profissionais serem qualificados com estudos sobre produção de texto.

Palavras-chave: ensino, dissertação, produção de texto, professor de História.

ABSTRACT. Dissertative text concept for history teachers. This study examined how history teachers, in the seventh grade classes of elementary school, deal with dissertative/argumentative text writing as suggested by the ministerial document National Curricular Parameters. Classes, teaching materials and written texts evaluation forms of two history teachers of the public school system from state of *Paraná* were examined in order to verify their dissertative text concept. The results demonstrated their lack of adaptation to dissertation text writing concept for two different reasons: a) lack of knowledge of text typologies and forms of approaching; b) too strong attachment to informative texts. It was verified, in this case study, a reductive conception of writing which is seen only as an evaluation form. It makes necessary a better qualification on text writing studies for this kind of teachers.

Key words: teaching, dissertation, text writing, history teacher.

Considerações iniciais

Em meados dos anos oitenta, o estado do Paraná apresentou aos professores uma reestruturação curricular de 1.^o e 2.^o graus, com o objetivo de se repensar os conteúdos básicos das diversas disciplinas das grades curriculares. Em 1997, foram apresentados aos professores do Ensino Fundamental de todos os Estados brasileiros os novos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997 a, b) uma proposta de educação que se assemelha à reestruturação curricular do estado do Paraná, diferenciando-se, apenas, no trabalho com temas. O objetivo primordial dessa proposta visa a uma interdisciplinaridade, ou seja, a um trabalho em que todas as áreas de conhecimento possam levar o educando a adquirir progressivamente uma competência comunicativa que o torne apto a resolver problemas da vida cotidiana, a ter acesso aos

bens culturais e a alcançar plena participação no mundo letrado. Em vista disso, o trabalho de produção de texto, ou como forma de avaliação ou como prática de atividades pedagógicas, tornou-se indispensável em todas as áreas.

O texto informativo é tipicamente o mais utilizado nas aulas de Ciências, História, Geografia e Educação Física. No entanto, não é apenas a reprodução das informações o que interessa aos professores dessas áreas. O senso crítico, a argumentatividade, a não-contradição do ponto de vista, a justificativa dos temas abordados pelas disciplinas nos debates, tudo isso se tornou parâmetro para avaliação. Os professores esperam que os alunos, após a exposição dos temas, estejam aptos a produzir, por meio da oralidade ou da escrita, um texto dissertativo/argumentativo, reproduzindo a informação recebida e elaborando novos conceitos.

As reclamações, no entanto, revelam que o resultado alcançado não é o esperado. E quando se questiona que tipo de resultado se espera, a resposta de todos é a mesma “*Um texto argumentativo*”. Para verificar o que leva o professor a esperar tal resultado e saber qual o conceito de texto dissertativo exposto, as aulas e os materiais utilizados por professores de História foram transformados em objetos de pesquisa e aqui são discutidos.

Delimitações de texto

O texto: conceito

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social. Assim, o educando deve ser capaz, durante os oito anos do Ensino Fundamental, de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes, nas mais variadas situações.

No entanto, para que essa interpretação se dê, os envolvidos, tanto o professor como o aluno, precisam ter claro o conceito de texto. Os PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1997b:25) definem texto como “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência”.

Assim sendo, todo processo que envolve texto está ligado ao sentido que se constrói a partir dele. Adotando a concepção postulada por Val (1994), neste estudo, muito semelhante à exposta pelos PCNs, texto é visto como uma unidade lingüística significativa de qualquer extensão, verbal ou escrita, que cumpre uma função sociocomunicativa: a de estabelecer relações de interação entre os interlocutores, no momento de sua construção. Assim Val se expressa:

Pode se definir texto ou discurso como ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua (Val, 1994: 03).

A linguagem não se presta a ser apenas um instrumento de comunicação, visto que, por meio dela, pode-se estabelecer um compromisso, uma ação, convencer, impor, persuadir, desvelar a identidade de outrem, interagir, etc. O papel da escola, segundo essa concepção, é o de formar

sujeitos mais críticos e com uma maior competência comunicativa, ou melhor, pessoas hábeis em valer-se da linguagem de forma apropriada e eficiente.

Realizar esse trabalho é tornar o educando alguém que lê, estuda, pensa, reflete e dirige suas ações, segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens. O Currículo Básico do Estado do Paraná (Paraná, 1990) e os PCNs propõem esse trabalho dialético, valorizando as experiências vividas, familiarizadas junto com as experiências historicizadas pelo homem. Confrontá-las no seu espaço geográfico e histórico é tarefa árdua para o professor, mas necessária para a transformação social.

O texto dissertativo/argumentativo

Se todo processo que envolve texto está ligado ao sentido de sua construção, então é necessário saber que todo texto obedece a uma lei, que são as convenções definidas pelo seu intertexto, isto é, tudo que constitui um enunciado significativo. Beaugrande e Dressler (1988) definem esse enunciado significativo como textualidade, ou seja, as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo; o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face, pois o que pode ser pertinente num determinado momento pode ser completamente equivocado num outro.

Respaldando-se nos dois teóricos acima, Val (1994) utiliza os sete fatores responsáveis pela textualidade de um discurso: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual lingüístico do texto, a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade, que têm relação com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo.

Nas situações reais da sociedade, as pessoas escrevem porque têm claros seus objetivos. Na escola, a criança escreve para ser avaliada pelo professor; por isso, os textos escolares parecem tão artificiais. O professor, de qualquer área do conhecimento, precisa justificar a atividade de produção textual pedida para que o aluno-escritor possa formular seu objetivo que não seja, tão somente, o de ganhar nota.

Foi com essa finalidade que os PCNs sugeriram que todas as áreas do conhecimento passassem a realizar um trabalho com o texto, não mais os textos didáticos exclusivos e norteadores do conhecimento, mas com todo tipo de texto: o informativo, o narrativo, o poético, o publicitário, o dissertativo e

outros. Entretanto, é a produção do texto dissertativo que interessa a algumas disciplinas, no caso deste artigo, a disciplina de História.

Para Pacheco (1988), dissertar é uma atividade que realizamos todos os dias, porque o homem critica, avalia, julga, formula sentidos de valores, preocupa-se com acontecimentos que o rodeiam, e quando se preocupa, comenta, defende, justifica, e, para isso, faz uso da linguagem argumentativa. O ato de argumentar, orientar X a concluir Y, constitui-se no ato lingüístico fundamental, no qual a neutralidade não passa de um engano. E esse ato pode representar o ponto de partida para a modificação do próprio mundo. Para que isso ocorra, é preciso, além de fazer textos verbais, escrevê-los. O ato de registrar, de deixar gravado o que se pensa é relevante, pois implica transmitir, de maneira clara, bem organizada, uma mensagem a um interlocutor certo. Quando se têm todos esses objetivos definidos, escolhe-se a tipologia textual adequada para expressar a mensagem.

Para Garcia (1996), a escolha deve ser feita pelo texto argumentativo, pois, para ele, existe uma distinção entre dissertar e argumentar. Dissertar implica, primeiro, expor, explicar, explicar ou interpretar uma idéia, enquanto argumentar visa a convencer, persuadir ou influenciar o leitor ou o ouvinte. O texto dissertativo pode ser feito sem combater as idéias das quais se discordam.

Para Citelli (1994), o texto dissertativo/argumentativo envolve a constituição articulada dos sentidos e a realização eficiente dos objetivos de convencimento porque é uma modalidade onde se exerce com maior vigor e persuasão. Dessa forma, uma série de mecanismos é acionada com a finalidade de construir teses, elaborar idéias, assumir pontos de vista e rechaçar preconceitos. Ao se construir essa tipologia textual, assegura-se, portanto, a existência do ponto de vista do escritor sobre um determinado tema.

Pode-se observar que afirmar um ponto de vista é uma atitude de compromisso. Nesse sentido, não basta aguçar a percepção ou estar ligado nas coisas do mundo; é preciso, ainda, trabalho de leitura, pesquisa, busca de informação, ou seja, algo que envolve reconhecimento, análise, compreensão, sistematização e formalização do que se pretende fazer crer aos outros. Estuda-se a estrutura da argumentação, não a maneira como se efetua a comunicação. Uma argumentação é considerada eficaz quando resulta no aumento da intensidade da adesão, de modo a levar o interlocutor a agir positivamente, ou, então, de modo a criar-lhe

disposição para se manifestar no momento oportuno.

O texto denominado dissertativo/argumentativo é constituído, basicamente, de um tema e de um problema. A partir do tema, o escritor delimita o problema, ou seja, o recorte do tema. Para solucionar o problema, criam-se hipóteses, elegendo-se a mais eficaz para considerar como tese, a qual, por sua vez, será defendida com argumentos, construídos de forma a validar ou não a hipótese eleita, com o intuito de se chegar a uma conclusão.

O objetivo da argumentação é conseguir a adesão do enunciatário à tese que lhe é apresentada. Sendo assim, a argumentação é desenvolvida em função do seu interlocutor. O conhecimento do interlocutor é o ponto de partida para a elaboração da argumentação.

O professor, quando possui a intenção de pedir um texto dissertativo/argumentativo aos seus alunos, precisa fazer a explicitação prévia dessas operações envolvidas na enunciação do texto argumentativo, a fim de contribuir para melhores resultados pedagógicos, tanto para a orientação da leitura como para a aprendizagem da escrita.

Os dados da pesquisa

A pesquisa para a coleta de material foi realizada no primeiro semestre de 1999, por intermédio da disciplina de História, e teve como participantes dois professores da área que atuam na rede pública do estado do Paraná – estadual e municipal, nos Ensinos Fundamental e Médio, aqui identificados como E1 e E2. Contou, ainda, com 68 alunos distribuídos em duas turmas de 7.^a série de colégios e municípios diferentes.

A primeira entrevista

A primeira entrevista com os professores, empregando cinco perguntas direcionadas, teve como meta definir os objetivos da disciplina em sala.

Os objetivos dos dois professores são fundamentados nos discursos empregados nos PCNs que, teoricamente, também almejam um ensino voltado para a transformação social. Desde o Currículo Básico (Paraná, 1990), a disciplina de História, ancorada na pedagogia histórico-crítica, que concebe professores e alunos como sujeitos inseridos e determinados socialmente, passa a ver o aluno como agente de transformação social. Essa proposta, embora seja ventilada em todos os escalões educacionais, não passa de teoria. Seria maravilhoso se a teoria se transformasse em prática. É fundamental que os profissionais, de qualquer área do conhecimento, saibam da concepção de texto

adotada pela Secretaria de Educação. No entanto, aceitá-la é dar-lhe vida.

Tanto um quanto o outro professor concebem o ensino interacionista como seus modelos. No entanto, pode-se afirmar, pela análise feita em sala de aula, que os dois professores não conseguem abstrair a teoria.

A segunda questão, “Como você trabalha, em sala, para atingir o seu objetivo?”, visava o descobrir a metodologia utilizada pelos professores, ao mesmo tempo que os compromete, agora, em mencionar uma metodologia voltada ao ensino interacionista, sobre o qual revelam conhecimento.

No discurso do professor E1, constata-se a preocupação de tornar os educandos pessoas que adquiram habilidades para intervir em seu meio, quando afirma que a leitura é sua principal atividade. Menciona que depois ele se entrega ao trabalho de debates e de questionamentos e, em seguida, passa para a escrita, por considerá-la fundamental.

A metodologia empregada em sala, segundo esse professor, é utilizar uma variedade de métodos que leve o aluno a refletir, pensar e escrever essa reflexão, baseando-se em leituras, debates, questões propostas. A maior preocupação desse educador é fazer que seus alunos leiam os textos e consigam refletir sobre essa leitura. Nas observações feitas, averigua-se que esse professor valoriza os diversos papéis sociais, pois permite que os alunos intervenham frente aos acontecimentos do dia-a-dia.

Já o professor E2 preocupa-se em problematizar o tema a ser estudado. Mas, em suas atividades práticas, ele é o detentor do saber e somente ele pode argumentar sobre os acontecimentos sociais, pois não permite que os educandos leiam, perguntem, discutam. As aulas são constantemente compostas de conteúdos históricos anteriores. É o professor voltado para a concepção de ensino estruturalista, valorizando o método mecanicista, em que primeiro observa como é realizado o processo de aprendizagem com o outro e o imita, sem discutir, apenas repetindo automaticamente o que o outro fala e faz.

A terceira questão objetivava descobrir o processo de avaliação utilizado pelo professor e qual o resultado obtido: “Qual é a resposta do seu aluno, diante do seu trabalho?” A questão pretendia, ainda, verificar se esse resultado os deixavam, de fato, desanimados com a metodologia empregada.

O professor E1 utiliza como método de avaliação todo o processo que constitui a compreensão do conteúdo em sala de aula, ou seja, a participação nos debates, o interesse individual em pesquisar o que está sendo discutido em sala, a realização das

atividades propostas e a produção de texto. Entretanto, seus alunos fazem cópias dos textos estudados nos manuais, sendo essa sua maior preocupação, pois ele quer como resposta um indivíduo autônomo, que argumente os assuntos debatidos, que questione as informações recebidas, isto é, um indivíduo que se considere agente do seu discurso e, por isso, a partir do seu ponto de vista, problematize, debata, argumente e solucione os conflitos cotidianos.

Para que isso aconteça, porém, é necessário o trabalho interacionista, que permite a oralidade, os questionamentos, o levantamento de hipóteses. É preciso também o trabalho de leitura com diversos tipos de texto, para que o aluno possa perceber o sujeito do discurso. Nesse sentido, não se pode exigir que o educando, de repente, escreva seu ponto de vista, pois, segundo Citelli (1994), a construção deste é um compromisso que vai revelar sua posição.

A metodologia empregada por esse profissional encaminha-se para que consiga um bom resultado. Os alunos ainda não realizam uma produção autônoma, por acreditarem que os textos escritos nunca erram. É mais fácil acertar quando se responde o que uma autoridade (o autor do livro didático) disse. Para o professor de História, ou de qualquer outra disciplina que trabalha permanentemente com informação e deseja criticidade como resultado do seu trabalho é preciso levar para a sala de aula um arsenal de tipologias, discutir a estrutura apresentada nos textos, os argumentos, os posicionamentos e depois pedir o que se espera. Afinal, é fundamental compreender que as atitudes tomadas por sujeitos da história poderiam ter sido outras, ou que as atitudes sociais de hoje são reflexos dos fatos históricos, e que essas atitudes podem ser mudadas, questionadas ou permanecerem como verdades absolutas. Quando o professor mostra aos seus alunos o que os vários autores escrevem sobre o conteúdo exposto, em sala, e que cada um se posiciona de diferentes formas, está proporcionando subsídios para que os educandos se entreguem ao trabalho de produção, de construção do próprio texto.

Já o professor E2 expõe conteúdos retirados do manual utilizado e não se desprende, em nenhum momento, desse material. As questões que poderiam suscitar discussões são ignoradas pelo professor. As respostas dadas a essas questões não são corrigidas, anulando qualquer processo de desenvolvimento crítico do aluno. A única produção que esses alunos podem ter, no momento da escrita, é a cópia do que está escrito no livro didático, porque é nesse material que o professor se ancora para transmitir o que quer

ensinar, sem fazer uma análise crítica do material que está à sua disposição.

As respostas à quarta questão direcionaram este estudo a uma primeira conclusão: o quanto é confuso aos professores de outras áreas o conhecimento das diferentes tipologias textuais. Quando é perguntado ao professor E1 sobre os textos trabalhados em sala, ele vai explicando, por meio de exemplos, utilizando a intervenção da pesquisa para compreender ao certo de que texto se trata. Já o professor E2 é rápido e objetivo na resposta, mostrando-se conhecedor da nomenclatura dos tipos de textos, mas não de sua estrutura.

4.^a pergunta: “Quais os textos que você trabalha em sala?”

E1: É..., a gente trabalha com uma variação de autores, por exemplo, num determinado tema, num texto X Revolução Francesa, por exemplo. Pra gente trabalhar Revolução Francesa, a gente trabalhou com textos anteriores até do 1º e 2º ano, (...) eu vou tá me remetendo aos pensadores Iluministas, vou estar me remetendo mesmo às concepções de Estado. (...) E noutro momento a gente trabalhou outros textos de fundamentações teóricas, né...

“E são sempre informativos?”

Que são sempre inf..., não diria informativos, né, porque é não sei qual é a definição que você coloca de informativo, porque normalmente a gente trabalha um texto mais, é..., teórico (...).

E2: Dissertativo

Constatou-se que o professor E1 não sabe as denominações dadas aos textos, mas sabe que os textos levados em sala não são apenas informativos. Ele utiliza a expressão “formativos”, no sentido de que auxiliam os alunos a formarem a própria concepção do assunto abordado. Para ele, o texto, seja qual for a tipologia, é teórico. Enquanto isso, o professor E2 se limita a dar a tipologia textual, sem explicá-la. No entanto, ao averiguar os textos utilizados em sala, verifica-se que ele trabalha apenas com os informativos, demonstrando o seu desconhecimento sobre o assunto.

A quinta questão era o cerne da pesquisa: saber a concepção de texto que esses professores possuíam.

5.^a questão: “Qual a sua concepção de texto?”

E1: Pelo menos os textos que eu peço pros alunos é pra que eles passem as idéias para o papel. E geralmente eu, eu trabalho com um conteúdo A, B, ou C e aí então pra mim o texto é isso: é produzir, escrever aquilo, né, as idéias da qual ele conseguiu pegar e compreender de uma aula, de um texto que ele leu e de uma aula e as conversa de uma sala de aula, pra ele passar pro papel, mas não tem assim uma ordem de começo, meio e fim eu nunca trabalho com eles.

E2: A concepção que o aluno com o texto ele procure exprimir o seu conhecimento, certo. No texto ele transmite, dissertativo, ele consegue colocar os pontos que ele aprendeu, tá, colocar logicamente, o raciocínio dele. Então, ele consegue produzir esse tipo de texto. Não é decorar, mas é para gravar as idéias principais, é um resumo, que produção de texto é um texto do aluno, não cópia do livro ou fichamento.

Quando se estudam os diversos conceitos de textos, acredita-se que é por intermédio deles que o homem tem acesso à língua e essa se relaciona com o poder de agir no plano social. Sobre isso, Citelli (1994: 22) assevera: “Falamos ou escrevemos porque desejamos elaborar uma rede de significados com vistas a informar, explicar, discordar, convencer, aconselhar, ordenar”.

Logo, pode-se dizer que os professores não têm uma concepção delineada do que é texto, ao menos teoricamente. Na explicação de E1, observa-se a preocupação de que o indivíduo consiga, a partir da unidade de linguagem em uso, fazer-se compreender. A essa observação acrescenta-se ainda que ele não tem formado o conceito do que seja texto dissertativo ou de qualquer outra tipologia. Afirma que o texto pedido não precisa ter estrutura. Para E2, a noção de produção de texto é algo original. Portanto, podemos mencionar que eles não concebem o que é um texto dissertativo e, conseqüentemente, não conseguem avaliar as dissertações pedidas aos alunos.

Para E1, texto está veiculado à escrita. Esse educador ainda não concebe a oralidade como texto, mas, contrariamente, trabalha com filme em sala e afirma que isto auxiliará na compreensão do conteúdo. Acredita-se, portanto, que falta pouco para ele assimilar o conceito de texto, mas ainda lhe falta muito discernimento teórico para saber o que é dissertação.

O professor E2 não permite a leitura dos textos estudados, porém acrescenta a necessidade de leitura para a produção textual, pois é preciso entender o que o outro (autor do livro didático – sua única fonte em sala) disse do tema abordado, mas que aquilo não é produção. Pode-se constatar, também, que a resposta de E2 difere das anteriores, em que repetia o discurso oficial, porque a pergunta exige um conhecimento que parte de uma prática, e como ele não sabe o que é texto, perdeu-se. Também acredita tão somente no texto escrito pelo aluno.

A primeira entrevista mostra, ainda, que, para os dois educadores, a concepção de texto é produto final desse conhecimento; por isso, utilizam-no ao término do conteúdo abordado. O Quadro 1 resume a análise das respostas dadas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quadro 1. Síntese da primeira entrevista

1ª entrevista	Professor E1	Professor E2
Objetivos dos professores	Despertar no aluno o senso crítico; Fazer o aluno refletir sobre a realidade; Mudar a estrutura social do país.	Ensinar os conteúdos programáticos; Desenvolver o raciocínio; Desenvolver a cidadania.
Metodologia	Textos bases: reflexões do que foi feito dentro da história e o que pode ser feito; Relação entre os fatos presentes e os fatos passados.	Problematizar o tema; Relação entre os fatos presentes e os fatos passados.
Materiais utilizados	Textos "formativos".	Textos dissertativos.
Concepção de texto	Texto é o escrito; Produto final do conhecimento; Material de avaliação.	Texto é o escrito pelo aluno, não é texto cópia ou fichamento; Resumo não é texto; Produto final de conhecimento; Material de avaliação.

Pode-se constatar que os objetivos dos professores e a metodologia utilizada são semelhantes, porque pregam o discurso oficial dos PCNs. Quanto aos materiais levados para a realização do trabalho, percebe-se que E1 não sabe as diferenças entre tipologias textuais, enquanto E2 sabe quais são elas, mas não conhece suas estruturas. Eles utilizam materiais didáticos sem analisá-los e demonstram ter uma concepção completamente equivocada do que seja texto.

Os materiais didáticos utilizados pelos professores

Na aula do professor E1, os alunos recebem o livro didático adotado pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá, Estado do Paraná: *História e Consciência de Mundo*, de Gilberto Cotrin, Editora Saraiva (PNLD), 1998. Os textos analisados iniciam o segundo capítulo, intitulado "Pré – História: do aparecimento do homem à invenção da escrita".

Esse capítulo possui quatro itens, em cada um dos quais há textos informativos do autor do livro e textos complementares de outros autores. Cotrin utiliza textos complementares para explicar termos e fazer referências a outros autores.

O autor do livro utiliza-se de atividades de compreensão e de interpretação para a retenção dos assuntos abordados, e as questões estão sempre ligadas à produção textual. Os comandos requisitam sempre que o aluno explique, com suas palavras, o que compreendeu do item estudado. O autor faz comentários sobre filmes que poderão ser assistidos, os quais ilustrarão os assuntos. Todos os textos são informativos. Há também leituras de desenhos, de

gráficos e a utilização de outros textos, o que revela a preocupação do autor com um ensino interacionista.

Um outro recurso de apoio utilizado pelo professor E1 é a apresentação do filme *Guerra do Fogo*, material que facilitou a compreensão do conteúdo proposto na unidade estudada.

Com esse material, os alunos puderam observar a relação do homem antes da escrita, como ele se comunicava e como vivia. No debate aberto em sala, foi possível relacionar passagens do texto com fatos presentes no cotidiano dos alunos. Entretanto, no momento da produção textual, os alunos não mencionaram o filme e as explicações sobre ele. Essa observação permite inferir que, além de apresentar o filme, comentar, relacionar o seu conteúdo com o assunto abordado e com fatos reais, é preciso também saber como fixar essa atividade. Se o professor tem como expectativa que seus alunos façam comentários sobre todos os dados apresentados e discutidos em sala, deve transformar esses comentários em materiais de pesquisa, visto que a produção textual é realizada por meio de consulta.

O professor E2 utiliza em suas aulas o livro didático adotado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná intitulado *História*, de José Roberto Martins Ferreira, Editora FTD, (Ferreira, 1998). Cada capítulo possui um título criativo para anunciar o que será tratado no decorrer da unidade. Em seguida, são apresentados os subtítulos, que objetivam resumir o que será comentado no texto. O capítulo analisado é o sexto, que recebe o título: "D. Pedro: de herói a vilão", com cinco textos informativos. Cada texto recebe um subtítulo e é ilustrado com fotos de quadros expostos em museus. As figuras não são comentadas dentro dos textos nem são feitas referências sobre as mesmas; os parágrafos são longos e cansativos, porém a linguagem é fácil e acessível. Como os textos são todos informativos, a marcação de datas, nomes e os fatos históricos são explicados por meio de itens. O autor não utiliza outro texto para complementar as informações e não faz referência aos dados e acontecimentos do presente, como propõe fazer em sua introdução.

O autor do livro didático não tem nenhum compromisso em fazer do educando alguém que pense, reflita e questione a história, construindo a sua de forma livre, consciente e autônoma. Infelizmente, esse é o material que chega às escolas e, às vezes, o único para o trabalho do professor. O mais surpreendente é verificar que a proposta adotada pela Secretaria de Educação do Estado (Paraná, 1990), contrariamente, insiste em exigir dos

profissionais um ensino crítico, em que o indivíduo possa construir o seu saber, com criticidade e argumentatividade.

Embora os materiais utilizados em sala sejam enviados pelas secretarias do Estado ou do município, sendo os únicos materiais de apoio dos professores, pode-se perceber que o professor E1 busca a alternativa para desenvolver o seu trabalho, quando utiliza o filme como material complementar, o que assegura a primeira hipótese levantada, de que a sua concepção de texto não está equivocada, mas precisa tão-somente ser ampliada. Revela também que os sujeitos não possuem uma concepção delineada sobre texto dissertativo.

O Quadro 2 demonstra quais os materiais utilizados pelos professores e resume dados encontrados nos materiais que serviram como apoio para a análise.

Quadro 2. Os materiais didáticos utilizados pelos professores

Materiais	Professor E1	Professor E2
Livro didático	História e Consciência de Mundo- 7.ª série. Gilberto Cotrin Textos informativos; Ilustração para auxiliar na compreensão da escrita; Dicionário à parte para compreensão de termos; Gráfico comentado; Comentários sobre filmes; Questões de compreensão; Interpretação no final dos textos.	História – 7.ª série. José Roberto Martins Ferreira Textos informativos; Ilustração de quadros expostos em museus; as fotos não são mencionadas durante os textos; Questões de compreensão mescladas com questões de interpretação; Proposta de produção textual.
Filme	<i>Guerra do Fogo</i>	

As aulas dos professores

A metodologia das aulas dos professores tem aspectos diferenciados para a leitura e para a construção da escrita. Enquanto E1 valoriza a leitura, o debate, a discussão em sala, E2 ignora essa etapa de construção do saber e passa direto para a escrita.

Os procedimentos adotados para a escrita, para E1, são os seguintes: primeiro, ocorrem discussões orais; depois, reflexões escritas em tópicos e resumos das aulas. Mas esse professor não verifica as atividades pedidas; supõe que os alunos as façam. Mesmo porque não lhe importa essas atividades, já que a avaliação será sobre o texto-pesquisa.

E2 não valoriza a leitura, nem o debate ou a discussão dirigida; todavia dá maior importância à escrita, mesmo que ela seja apenas reprodução do discurso didático, pois ele solicita aos alunos a resolução de todos os questionários do livro, vistando-os, da mesma forma como vista o resumo pedido antes da produção.

O processo de construção da produção de texto, denominado pelos sujeitos da pesquisa como

avaliação, tem aspectos semelhantes e diferentes. Para E1, a produção de texto não precisa ter estrutura, como início, meio e fim, enquanto para E2 é preciso seguir a ordem estipulada para desenvolver um trabalho, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão.

Para E1, o trabalho precisa ser coerente, trazer as informações dos textos de apoio juntamente com as discussões feitas em sala, mas não formula um tema para a produção do mesmo, assim como E2. A exposição das atividades é feita por meio da oralidade.

O Quadro 3 demonstra todos os procedimentos exigidos pelos professores nas aulas analisadas.

Quadro 3. Síntese das aulas dos professores

Metodologia das aulas	Professor E1 (12)	Professor E2 (9)
Leitura	Leitura silenciosa; Leitura em grupo; Leitura coletiva; Leitura de mundo.	_____
Discussão	Discussão dos textos lidos em sala; Discussão do filme; Discussão do conteúdo.	_____
Procedimentos	Exercícios para reflexão do que foi abordado, questionamentos escritos, exigindo a postura do aluno; Exposição de conteúdos em forma de tópicos; Ligação dos conteúdos discutidos com fatos presentes e com acontecimentos da comunidade; Todas as atividades pedidas não são corrigidas.	Exposição oral de conteúdos; Explicação de tópicos passados no quadro; Responder às perguntas do livro; Todas as atividades pedidas não são corrigidas, mas apenas vistas.
Processo de produção textual	Rer o texto do livro; Rer as anotações feitas (ou supostamente feitas) no caderno; Resumo do texto (deixar no caderno, sem conferência); Produção de texto: “Eu quero que vocês façam um texto em que há comentários de tudo o que vocês disseram, que vocês resumiram. Pode até ter o texto do livro, mas com as palavras de vocês e sempre argumentando o que vocês entenderam, se gostaram, se concordaram com o autor em algumas colocações (...)”.	Resumo (contendo as explicações feitas nas aulas); Produção de dissertação: “Observe o resumo pronto e vai argumentando, falando o que entenderam, explicando com as suas palavras os itens do texto (...) dentro dessa produção de texto, depois do resumo, vocês trabalharão com um trabalho que deve ter capa, introdução, desenvolvimento e conclusão”.

A segunda entrevista

A produção de texto dos alunos contou com um número de 65 participantes, entre as duas turmas. A 7.ª série M entregou 31 produções, em forma de trabalho, e a 7.ª série E, 34. No começo, havia 68 alunos, mas por razões que fogem ao alcance da pesquisa, 3 deles não entregaram os trabalhos. Esses

trabalhos não são objeto de análise neste artigo, apenas são aqui referenciados para que seja analisado o conceito de texto atribuído pelos professores ao texto dissertativo.

A segunda entrevista foi realizada após o recolhimento e a correção das produções textuais solicitadas aos alunos, que tinham como propósito saber se os objetivos dos professores haviam sido atingidos ou se esses professores estavam decepcionados com o resultado das produções de textos feitas após a exposição dos conteúdos. Optou-se por fazer entrevistas semi-estruturadas, da mesma forma como no início, visto que estava comprovado que os envolvidos se sentiam mais à vontade falando sobre o seu trabalho do que escrevendo.

Para isso, foram selecionadas algumas questões que abordassem o assunto e que foram gravadas numa conversa informal. As perguntas tinham como objetivo saber se as produções entregues pelos alunos eram dissertações, como os professores haviam pedido e se os mesmos estavam satisfeitos com o resultado obtido.

Para isso, foram elaboradas as questões:

1. Como foi o resultado das produções de texto?
2. Seu objetivo foi alcançado?
3. Os textos eram dissertativos?

O Quadro 4 resume as respostas dadas pelos professores e indica o nível de conhecimento que os sujeitos possuem sobre a concepção de ensino-aprendizagem, dentro do contexto escolar.

Quadro 4. Síntese da segunda entrevista

2.ª entrevista	Professor E1	Professor E2
Resultados obtidos	Não foi o esperado; Houve cópia muito mal feita, sem argumentação ou qualquer índice de discussão realizada em sala, dentro dos textos.	Bom. Os alunos produziram dissertações percebendo as contingências históricas trabalhadas; Dissertações com argumentos imaturos.
Notas	Em torno de 4,0 ou 5,0; Raros casos em que se pode avaliar com a nota 7,0.	Entre 8,0, 8,5 ou 9,0; Resultado satisfatório.

Dissertar, para o professor E1, é escrever textos formativos, que transmitam argumentos, inclusive a partir da discussão suscitada em sala. Segundo ele, os textos produzidos pelos alunos são cópias malfeitas do material de pesquisa (textos do livro didático). Em seu discurso, os textos não precisam ter início, meio ou fim, mas deveriam ter criticidade, argumentação, exposição de idéias, compreensão do assunto abordado. Como, todavia, não possui uma concepção adequada de texto dissertativo, poderia ter pedido outra tipologia textual, ou poderia ter feito outro tipo de avaliação. Seus alunos expõem bem os conteúdos vistos em sala, portanto esse professor

deveria aproveitar essa exposição oral para avaliar os alunos. Se seus alunos argumentam, perguntam, questionam, participam das aulas, devem-se aproveitar todas essas etapas importantes. Não se pode valorizar apenas a escrita, porém, quando se pretende dar um peso maior a ela, é preciso transformar toda atividade de sala em material escrito.

Para o professor E2, dissertar é expor as idéias numa ordem, com introdução, desenvolvimento e conclusão, em que o título é fornecido pelo livro didático e o desenvolvimento deve ser explicado com as palavras dos alunos. O texto deve apresentar criticidade e argumentatividade. Esse professor, contudo, não suscita nenhuma forma de desenvolver a criticidade e a argumentatividade em sala. Não há etapas no processo de construção da escrita.

Dessa forma, sente-se satisfeito com a produção dos alunos, pois como não propicia momentos para argumentatividade e não tem claro o que sejam argumentos, contenta-se com as reproduções. Para esse profissional, a escrita também é o único processo para o ensino-aprendizagem, e ignora todas as outras etapas que envolvem o processo.

Reflexões sobre a concepção de texto dissertativo dos professores

A pesquisa delineou a concepção de texto dissertativo que os professores de História possuem e a análise destacou os seguintes aspectos:

Os textos didáticos

Os textos utilizados pelos professores em sala de aula veiculam informações voltadas ao assunto; os textos não apresentam criatividade; quando mostram, como no caso do autor Gilberto Cotrin (1998), é moderada.

Os procedimentos

Os professores não anotam os comandos para a produção de texto; os temas pedidos, oralmente, não expressam de modo explícito o objetivo que querem atingir; a produção escrita só é pedida por meio de dissertação; a única fonte de pesquisa para a produção da dissertação é o texto informativo didático.

O texto do aluno

É considerado produto final de conhecimento; os professores não sabem analisá-lo porque ora são exigentes demais, ora são livres demais; eles não possuem um critério para fazer essas correções; a reprodução dos textos ou são consideradas apenas cópia, como no caso de E1, ou são consideradas dissertações, como para E2.

Ao refletir sobre esses aspectos, surgem algumas questões:

1. Se os professores avaliam por meio de produção textual, não deveriam saber primeiro o que é texto?
2. Se desejam uma dissertação, não precisam saber que essa é uma tipologia textual diferente dos textos meramente informativos?
3. Se os textos dos alunos não são bem escritos, o que fazer para melhorá-los?
4. Se algumas medidas devem ser tomadas, quem deve tomá-las: professor, aluno ou ambos?

A última pergunta parece fácil de ser discutida. Evidentemente, as medidas devem ser tomadas por ambos. Os professores precisam se entregar ao trabalho exaustivo de ensinar seus alunos a se valerem da escrita, e esses devem entregar-se ao trabalho com responsabilidade, autonomia, criatividade e criticidade.

A terceira interrogação envolve um problema complexo. Inúmeras tentativas para minimizar as dificuldades de produção textual do aluno têm sido postas em prática por especialistas, nos últimos anos (Bianchetti, 1997; Matêncio, 1994; Neves, 1999). As respostas, entretanto, nem sempre têm sido as melhores. De um modo geral, a insatisfação por parte dos professores ainda persiste, e a indignação do aluno frente à atividade de produção textual é constrangedora.

A primeira e a segunda questões podem ser respondidas juntas. Primeiramente, os professores precisam dominar o conceito de texto, precisam ter claro que texto não é apenas aquele levado em sala e que a expressão oral, a literária (escrita ou não) constitui-se em texto.

Se esses professores trabalham com o texto escrito, logo é necessário que saibam que esse texto é um instrumento de comunicação, envolvendo interlocutores que não partilham o mesmo espaço (lugar e tempo). Essa situação comunicativa origina um tipo de produção textual em que escritor, dado o afastamento do leitor, fica impedido de empregar recursos prosódicos como entonação, velocidade no fluxo da enunciação, timbres de voz, etc. Fica impedido também de ir monitorando seu discurso, conforme as reações do ouvinte. A fala é produzida em linearidade temporal, com planejamento praticamente simultâneo à enunciação, de modo que toda correção é efetuada imediatamente com nova enunciação.

Na escrita, o enunciador usa facilmente a borracha ou apaga as informações que digitou no computador, e o texto produzido não traz as marcas das operações de reformulação por que passou, em sua natureza. Esse tipo de produção traz como

resultado um texto compacto, elaborado de modo a produzir efeitos no enunciário, segundo reações que o escritor antecipadamente imaginou que ele pudesse ter.

O ato de escrever envolve relações entre escritor, leitor e documento. Por isso, o aluno precisa ter claro para quem ele está escrevendo. O leitor, a quem o escritor se dirige, precisa ser definido, porque ele pode ser um conhecido, uma criança, um professor, uma autoridade. Determinado o leitor, determina-se também o tipo de texto que vai ser escrito.

Um outro fator que determina a produção escrita é o objetivo, ou seja, o porquê de se escrever algo. A escrita é objetiva: escreve-se para informar, persuadir, manifestar indignação, etc. Quando se tem claro o objetivo, escolhe-se também o tipo de texto.

A escolha do texto a ser escrito é fundamental, pois, se o leitor está determinado, e o objetivo é convencê-lo de que a opinião do escritor é a correta, fundamentalmente opta-se por um texto argumentativo. Dificilmente se escreverá uma dissertação para convidar a paquera da carteira ao lado para ir ao cinema, a não ser que o escritor seja muito hábil na escrita. Não se deve também escrever uma carta pessoal ao prefeito, pedindo-lhe um caminhão de terra, dizendo ser pobre e que tem sete filhos, etc. É mais fácil e garantido preencher um requerimento.

De qualquer forma, o que se pretende salientar é que, ao produzir um texto, toda bagagem cultural e vivencial do escritor, a imagem que ele faz do leitor, o efeito que deseja nele produzir influenciam seu trabalho.

Um outro dado relevante são os critérios que os professores precisam adotar para avaliar os textos. Sabe-se que muitos deles são bem intencionados e desejam preparar o aluno para a vida profissional; no entanto, as condições específicas de produção exigem, da parte do avaliador, mudança de atitude.

A priori, o professor precisa entender que, se ele quiser que seus alunos escrevam bem, ele terá de lhes ensinar isso. Essa é sua tarefa, independentemente da área em que atua, pois se o professor não identificar com objetividade qual é o problema do aluno, como ensiná-lo a superar as dificuldades?

Os critérios de avaliação devem abarcar globalmente o texto, com toda sua complexidade, e devem estar relacionados ao domínio que o aluno tem das diversas competências. Caso o aluno esteja utilizando os mesmos argumentos em seu texto, o professor pode mostrar que aquele é apenas um

argumento e que ele poderia ter acrescentado outros. Fazer esse tipo de questionamento ajuda na próxima produção de texto.

Para os PCNs (Brasil, 1997a, b), a avaliação deve ser um processo contínuo, que questione a validade do texto idealizado pelo professor e que se volte mais para uma comparação do progresso obtido pelo aluno, e não que vise a penalizá-lo pelas falhas detectadas.

Para que o crescimento ocorra, é preciso, então, que alunos e professor estabeleçam critérios de avaliação, ou seja, como será avaliado, se o texto for cópia fidedigna do livro didático; ou, que nota será atribuída para quem apresentar outras soluções para o assunto em questão, além das apresentadas nos debates de sala; que valor será atribuído aos comentários da comunidade relacionados ao assunto debatido?

O processo de produção escrita, no âmbito escolar, precisa ser analisado dessa forma. É necessário ter critérios para avaliar um texto de qualquer tipologia e, além disso, é preciso ter esclarecido o que se quer quando se exige uma produção textual de alunos em estágio de amadurecimento. O professor não pode chegar à sala de aula e dizer que quer uma produção de texto sem ao menos formular um tema. Não se pode exigir, também, que o aluno escreva um texto dissertativo, quando, na verdade, o professor quer saber se o aluno compreendeu as informações recebidas e consegue relacioná-las com fatos presentes. E isso não é argumentação. É dissertação informativa, discutida, mas não argumentada.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi compreender a concepção de texto dissertativo/ argumentativo que o professor de História da 7.^a série, especificamente, revelou nas atividades realizadas em sala. Como o primeiro passo era detectar o processo de ensinar texto dissertativo/ argumentativo, observando os textos que os professores trabalham, pode-se considerar que a concepção que o professor da área de História possui para trabalhar com a dissertação é extremamente equivocada. Ao retomar os teóricos deste estudo, pode-se lembrar que Geraldí (1997) afirma que a linguagem, na concepção interacionista, não se presta apenas a ser um instrumento de comunicação. Ela constitui uma atividade de ação, como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos que vão exigir, dos

semelhantes, reações e comportamentos vinculados a compromissos anteriormente inexistentes.

Segundo essa concepção, a escola tem o dever de utilizar essa linguagem para formar sujeitos críticos e com maior eficiência comunicativa. Essa não é apenas função do professor de Língua Portuguesa, mas de toda a comunidade escolar. No entanto, observou-se que, para o professor de História, a linguagem escrita é instrumento da comunicação entre o aluno e o conteúdo exposto pelo professor. Para esses profissionais, só existem os textos escritos que têm a função de informar, eles não usam outras tipologias textuais. Filmes, músicas, poesias ou textos orais são quase ignorados em seus trabalhos e, quando os utilizam, não os vêem como forma ou material de pesquisa para a produção. Fazer esse trabalho com os textos é saber valorizar as experiências dos indivíduos, sua comunidade (a escola, a igreja, os vizinhos). Relacionar todo o espaço geográfico do educando com as experiências vividas no decorrer da História é um trabalho difícil, mas o único que possibilitará a transformação social, tão almejada.

Como visto na literatura que ancora este estudo, todo processo que envolve texto está ligado ao sentido de sua construção, ou seja, o texto não se completa unicamente, mas seu significado é construído não só pelo escritor, mas também pelo leitor.

Se os PCNs exigem que todo texto seja veiculado em sala por qualquer área de conhecimento, os demais professores, que não os de Língua Portuguesa, precisam saber que há mais de uma tipologia textual, e que a dissertação, tipologia exigida pela maioria das áreas, possui uma organização: assunto, tema, argumentos e conclusão. É preciso ter claro que, ao se definir o tema de um texto, estipula-se uma tese. Para explicitar o conceito de tese, é preciso saber que todas as vezes que se fala ou se escreve sobre um determinado assunto ficará evidente a posição ideológica que o autor assume ou a conclusão geral a que se chega. E a escolha dos argumentos, para Garcia (1996), objetiva conseguir a adesão do enunciatário à tese do enunciador.

Constatou-se, pelas análises, que o encaminhamento metodológico para a construção desse ensino também é insatisfatório. O professor trabalha com textos informativos, utiliza a oralidade para expor as informações e exige resumo dos textos lidos e das explicações das aulas.

Observou-se que o professor não trabalha com a dissertação, primeiro porque não reconhece os tipos de textos e segundo porque a disciplina de História trabalha com dados informativos, os quais podem

ser relacionados com outros dados atuais e a comparação poderia ser assimilada pelos alunos nas produções textuais. No entanto, isto não é feito porque os professores trabalham com um único texto escrito, que é o texto do livro didático, fonte de pesquisa para a produção em sala.

Esses profissionais demonstraram possuir uma visão redutora da escrita, pois a vêem apenas como meio de avaliação. Isso provoca tensão no indivíduo que, sabendo está sendo avaliado, procura não fugir daquilo que possui em mãos: o material de pesquisa - livro didático. A escrita, de um modo geral, é um processo doloroso para o enunciador.

Os PCNs teorizam a importância de realizar o trabalho com texto, pois a produção do conhecimento se dá por meio do ato comunicativo. A relação educativa é uma relação política, que se define na vivência com a escolaridade e no seu relacionamento com a comunidade. Essa relação provoca nos educandos a necessidade de também se relacionar com o saber.

Entretanto, teorizar uma realidade ideal é também assumir compromissos. Muitos compromissos precisam ser assumidos para que essa teoria se torne uma prática.

Como os professores demonstram dificuldade em realizar o trabalho com textos, para minimizar o problema seria interessante que os cursos de licenciatura na graduação pudessem oferecer disciplinas que realizassem estudos sobre o processo da construção de textos. Além disso, a concepção de texto poderia ser estudada, também, em cursos de especializações (pós-graduação *lato sensu*). Para os professores que não estão se especializando ainda, deveriam ser oferecidos cursos que os nortegassem sobre a importância da construção da escrita.

Um outro compromisso a ser assumido seria, da parte dos professores, o de abandonar idéias obsoletas e exercer novas posturas com relação ao processo de ensinar texto. Não resolve dizer que não sabe e por isso não ensina, ou dizer que faz assim e se sente satisfeito com o resultado. Para a obtenção de bons resultados, é preciso fugir ao comodismo do trabalho rotineiro e encarar o desafio, que consiste na aplicação de novas estratégias. É preciso querer aprender.

Da parte do governo, há também responsabilidades a serem assumidas. Não adianta adotar excelentes teorias para a educação: é preciso dar condições aos profissionais atuantes para entendê-las. Não é coerente formular um projeto político-pedagógico em que os objetivos sejam norteados por diretrizes que não são respeitadas

pelo próprio governo. Por exemplo, a primeira diretriz roga que a escola deve desenvolver um projeto de educação comprometido com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la. Como intervir se todas as ordens da Secretaria de Educação nunca são formuladas com o professor? Como intervir, se os Parâmetros Curriculares Nacionais são entregues prontos aos professores os quais precisam, de repente, realizar atividades as quais eles não conhecem? Não seria interessante que o governo também assumisse seus professores, dando-lhes condições para que pudessem estudar, fazer pesquisa, reconhecer sua realidade, para depois ensinar? Onde estão as bolsas de estudos que incentivam o educador a permanecer nas universidades, produzindo conhecimento, para depois permitir que seus alunos também o façam?

Espera-se, com esse estudo, ter contribuído, por meio de pesquisa-diagnóstico, para um encaminhamento dos problemas que envolvem o processo da produção textual, no ambiente escolar, especificamente na área de História.

Referências

- BEAUGRADE, R. A.; DRESSLER, W. V. *Introduction to text linguistics*. New York: Longman, 1988.
- BIANCHETTI, L. (Org.). *Trama e texto: leitura crítica, escrita criativa*. Vol. II. São Paulo: Plexus, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997a.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC, 1997b.
- CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.
- COTRIN, G. *História e consciência de mundo*. São Paulo: Saraiva, 1998.
- FERREIRA, J. R. M. *História – 7.ª série*. São Paulo: FTD, 1998.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 17. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996.
- GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula – leitura e produção*. Campinas: Assoeste, 1997.
- MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.
- NEVES, I. C. (Org.) *Ler e escrever: compromissos de todas as áreas*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- PACHECO, A. C. *A dissertação: teoria e prática*. 16. ed. São Paulo: Atual, 1988.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. *Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná*. Curitiba: Seed, 1990.

VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Ática, 1994.

Received on January 27, 2003.
Accepted on December 15, 2003.