TIPO TEXTUAL E GÊNEROS DISCURSIVOS: O DIÁLOGO ENTRE A PROPOSTA DO PROFESSOR E A PRODUÇÃO DO ALUNO

Rosângela Leffa BEHENCK* (UFRGS)

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo mostrar o diálogo entre a proposta do professor e a produção do aluno, a partir da noção de gênero discursivo de Bakhtin e do constructo teórico sobre tipologia de Bronckart e Adam. O corpus constitui-se de textos de alunos do ensino médio, obtidos a partir de uma proposta de produção do gênero carta, que prevê os tipos narrativo e argumentativo. A análise dos textos contempla os elementos constitutivos do gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Este último item, conforme as relações teóricas propostas, abarca as seqüências tipológicas. Os resultados da análise atestam que o aluno, ao interagir com um suposto interlocutor próximo, estabelece uma relação dialógica mais natural, o que contribui para que os aspectos relacionados ao gênero carta se sobressaiam. Por outro lado, quando seu suposto interlocutor é alguém que representa uma esfera formal da atividade humana, como a escola, os elementos ligados ao tipo são mais evidentes e o processo de interlocução constitui-se de modo mais artificial. Com este estudo, busca-se oferecer reflexões aos professores de língua materna nas suas atividades relacionadas à produção de textos.*

PALAVRAS-CHAVES: *dialogismo*; *gênero; tipo; ensino; produção textual.*

1. Introdução

Na escola, comumente ouvimos professores de língua materna comentarem sobre seu trabalho com produção de textos que, em geral, está voltado para o ensino da narração, descrição e dissertação, entendidos como tipos textuais individuais e com características próprias, desconsiderando-se qualquer possibilidade de entrecruzamento, o que resulta na produção de textos vazios, realizados para cumprir uma tarefa meramente escolar. Isso torna a tarefa de produzir textos algo penoso e difícil para o aluno porque desvinculada de qualquer prática social de uso da língua. Assim, as habilidades de linguagem vinculadas às práticas sociais, em que se realizam as ações de relatar, expor, narrar, argumentar em diferentes gêneros de circulação da escrita não são levadas em conta e, com isso, os textos perdem a sua funcionalidade, já que o interlocutor e o contexto enunciativo são desconsiderados.

Ao analisarmos este contexto, reconhecemos a relevância dos estudos teóricos sobre gênero discursivo, inseridos em uma concepção dialógica da linguagem. Por isso, neste trabalho, pretendemos, através da análise de textos dos alunos, responder a seguinte questão: Como se dá o diálogo entre a proposta do professor e a produção do aluno, considerando-se a

* Mestranda em Teorias do Texto e do Discurso

relação entre tipo textual e gênero discursivo? Para responder a essa questão, analisamos as produções textuais de alunos do ensino médio, verificando como seus autores contemplam as questões de *gênero* e de *tipo* solicitadas na proposta.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: 1) com uma introdução; 2) com uma seção teórica baseada nos estudos de Bronckart e de Adam sobre tipologia textual e nos de Bakhtin sobre gêneros de discurso; 3) com uma seção metodológica, contendo a apresentação dos sujeitos da pesquisa, a descrição do *corpus*, do contexto de coleta, assim como, dos procedimentos de análise; 4) com uma seção de análise e discussão dos dados; 5) com uma seção com considerações finais, contendo as reflexões conclusivas do estudo proposto.

2. Ancoragem teórica

Defendemos que a escrita está vinculada a esferas enunciativas diversificadas, que se constituem na vida pública, institucional, artística, científica e filosófica. Por isso, consideramos que a escola não pode estar alheia à proliferação dos diferentes gêneros discursivos que vão surgindo nesses variados contextos, ainda que tais gêneros sustentem, em sua composição, uma estrutura tipológica tradicional (descrição, narração e dissertação). Nesse sentido, nosso interesse aqui consiste em tratar dessa relação tipo/gênero, da seguinte maneira: 1) com a distinção de duas seqüências tipológicas: a narrativa e a argumentativa, a partir do estudo de autores vinculados à tipologia textual, como Bronckart e Adam e 2) com a consideração da existência de aspectos que definem um gênero como *carta*, delimitação que será feita no interior do quadro teórico bakhtiniano dos gêneros discursivos.

2. 1. A tipologia textual

É por meio de textos, orais ou escritos, que interagimos com outras pessoas e, como vivemos diferentes situações de interação, experimentamos também diferentes formas de construção do dizer. Assim, a variedade de produções verbais é, segundo Bakhtin (2003), uma conseqüência da variedade dos tipos de atividade humana. Essas produções verbais são o produto concreto de utilização da língua e se organizam sob a forma de gêneros discursivos que, por sua vez, revelam os interesses e necessidades de cada domínio da atividade humana. Por essa razão, não podemos nos deter apenas no estudo das formas lingüísticas sem levar em consideração a dimensão enunciativa, já que “a língua penetra na vida através de enunciados

concretos que a realizam, e é também através de enunciados concretos que a vida penetra na língua" (Bakhtin, 1992: 282). Embora se leve em conta essa variação e/ou proliferação de gêneros, acreditamos que, nas diferentes esferas de atividade humana, alguns tipos textuais tornaram-se estáveis e, por isso, convencionais em nossa cultura, motivo pelo qual trazemos nessa seção uma reflexão acerca da tipologia textual.

Os tipos textuais constituem-se em seqüências de proposições definidas pela natureza de sua composição por meio de formas lingüísticas empregadas nos textos e que apresentam certa regularidade. Trata-se de constructos teóricos definidos por seqüências observáveis e com características específicas que determinam relações diferentes com o interlocutor. Na narração, por exemplo, o interlocutor vivencia os fatos porque a trama dos acontecimentos tem como objetivo envolvê-lo pela emoção; já na dissertação, é o ser pensante, que raciocina, concorda ou discorda. Assim, cada modo de enunciação estabelece um objetivo de enunciação (narrar, explicar, refletir, etc.) e traz uma atitude do locutor e um chamado ao interlocutor.

Os tipos são determinados por seqüências que possuem estruturas relativamente autônomas e características específicas e estáveis, o que permite a classificação de um texto como pertencente ao tipo A ou B. Sobre isso Bronckart (1999: 138) diz o seguinte:

> "[...] qualquer que seja o gênero a que pertença, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação lingüística."

Desse modo, podemos encontrar diferentes segmentos combinados em um texto e organizados de modo coeso e coerente. É importante ressaltar que raramente encontramos tipos puros e, embora haja uma combinação de seqüências, o tipo textual é determinado em função da seqüência predominante (Adam, 1990 apud Flores e Silva, 2003).

Adam (apud Bronckat, 1999), em sua teorização sobre a noção de seqüência, propõe a existência de seis tipos, a saber: narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, explicativa e dialogal. Para Bronckart (1999), essas seqüências tipológicas são modelos cognitivos ou esquemas formais que adquirimos culturalmente pelo contato com diferentes textos. Desse modo, ao reorganizar tais conhecimentos, cada produtor irá inseri-los na sua produção de forma sintagmática, já que "a organização linear do texto pode ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de seqüências" (Bronckart, 1999: 88). É

da diversidade de seqüências e de seus modos de articulação que resultam a heterogeneidade tipológica dos textos.

Para fins deste trabalho, nos deteremos em apenas duas seqüências descritas pelo autor: a narrativa e a argumentativa. A seqüência narrativa é definida por Adam a partir do trabalho de Labov e Waletzky de 1967 e será esquematizada a seguir:

2.1.1 A seqüência narrativa

A seqüência narrativa é constituída por cinco fases principais, cuja ordem de sucessão é obrigatória:

a) Fase de situação inicial – apresentação de uma situação mais ou menos em equilíbrio, exposição do(s) personagem(ns) e do espaço;

b) Fase de complicação – surgimento de um processo de tensão, de conflito que desestabiliza o equilíbrio inicial;

c) Fase de resolução – transformação, apresentação de uma solução para o conflito;

d) Fase de situação final – retorna a um novo estado de equilíbrio.

Podemos destacar ainda outras duas fases, geralmente evidenciadas pelo narrador:

e) Fase de avaliação – comentários sobre o desenrolar da história;

f) Fase de moral – trata-se da significação global da história, conclusão moral.

Apesar de a seqüência narrativa apresentar sua estrutura organizada em inúmeras fases, ela pode ser reduzida ao protótipo mínimo de três fases: situação inicial, complicação e resolução.

Em termos lingüísticos, podemos destacar outros elementos que caracterizam a seqüência narrativa. A sucessão de fatos, por exemplo, desencadeia a presença de verbos de ação, geralmente no tempo passado; as relações espaço-temporais são marcadas por advérbios e conectores indicativos de tempo e espaço. É importante destacar que a seqüência narrativa pode aparecer combinada com seqüências de outro tipo, como a dialogal e a descritiva. Ao apresentar os personagens ou o espaço, por exemplo, o locutor terá de se utilizar da descrição e, consequentemente, empregará as marcas lingüísticas desse tipo de seqüência: a presença de adjetivos, de verbos de estado, etc. Embora os textos apresentem esse hibridismo, haverá sempre uma seqüência dominante para o qual as demais estarão voltadas, garantindo a textualidade.

Podemos encontrar ainda textos da ordem do narrar em que os acontecimentos são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem apresentar necessariamente um processo

de tensão, ao que Bronckart (op. cit.) chama de *script.* Assim, podemos organizar o tipo narrativo por meio de *script* ou de seqüências com fases determinadas e contar ainda com a possibilidade de combiná-las com seqüências de outros tipos, como já exemplificamos anteriormente. A outra seqüência definida por Bronckart (op.cit) é a argumentativa, descrita no item seguinte.

2.1.2 A seqüência argumentativa

A seqüência argumentativa estrutura-se em três fases:

a) Fase de premissas – apresentação da tese inicial;

b) Fase de apresentação dos argumentos – fundamentação do posicionamento, defesa do ponto de vista, realizada por meio de exemplificações, regras gerais, lugares comuns, etc.

c) Fase de conclusão – fechamento retomando a tese inicial e os argumentos.

Trata-se de uma organização da temática, em que o assunto de interesse geral é problematizado, encaminhando o interlocutor para determinada conclusão através de um processo de exposição e defesa de idéias.

Não raras vezes o tipo argumentativo aparece combinado com seqüências de outros tipos, em geral, a explicativa ou a descritiva, visto que a relação que se busca estabelecer com o interlocutor é a de fazê-lo compreender, convencê-lo, fazê-lo agir, e tais seqüências constituem-se em encaminhamentos ou pistas para a construção de sentidos por parte do interlocutor. Temos, então, na ordem do expor, a possibilidade de organizar o texto na forma de esquematização (forma mínima) ou na forma de seqüências (modo mais convencional), inclusive dialogando com outras seqüências que possam contribuir para o alcance dos objetivos propostos.

Em níveis microestruturais, observamos que as seqüências argumentativas caracterizam-se pelo emprego de verbos de atribuição de valores no tempo presente, evidenciando a atemporalidade característica deste tipo de seqüência; de conectivos e indicadores de relações entre as idéias: adição, oposição, conclusão, condição, etc.; de verbos indicadores de opinião (achar, pensar, etc.). Neste tipo de seqüência, alternam-se as modalidades de certeza e possibilidade, conforme os objetivos do locutor e a situação de enunciação em que esteja envolvido.

Delineados os tipos, pretendemos delimitar o gênero *carta* à luz da reflexão do dialogismo na linguagem e da questão dos gêneros no interior do quadro teórico bakhtiniano.

2.2 Bakhtin: o dialogismo na linguagem e os gêneros do discurso

A relação dialógica é o fundamento da teoria de Bakhtin em que ele a concebe não como uma interação face a face, mas como uma relação de alteridade, em que o *eu* se constitui pelo reconhecimento do *tu*. Desse modo, o outro passa a ter importância fundamental na construção de sentidos, já que assume uma atitude ativa e responsiva nas interações verbais. Assim, até mesmo a significação de uma palavra nasce pelo contato dela com a realidade concreta e em situações reais realizadas por um enunciado individual, como vemos nas palavras do próprio autor (Bakhtin, 2003: 295)

> "[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros [...]. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos."

A enunciação, na concepção bakhtiniana, está impregnada de conteúdo vivencial, pois ela é o produto da interação de indivíduos socialmente organizados. Por essa razão, a tese do dialogismo lingüístico não se resume à relação entre os interlocutores, mas é também um diálogo com o já-dito, uma vez que, em seu projeto, a enunciação é réplica do diálogo social que a constitui. Com isso, "todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural em grande escala: ele responde ao já-dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc." (Faraco, 2003: 57)

Assim, o quadro teórico enunciativo bakhtiniano está constituído pelo princípio da *intersubjetividade,* que se reflete no jogo dialógico em que o auto-reconhecimento do sujeito ocorre pelo reconhecimento do outro e, por isso, a língua é pensada como diálogo, porque a palavra é território compartilhado por locutor e interlocutor. Nesse sentido, a dicotomia língua-fala, pensada por Saussure, dilui-se na obra de Bakhtin, porque é vista pela relação oração-enunciado, em que o enunciado, enquanto utilização da língua, contém a oração e seu nível abstrato de significação. No entanto, essa significação, presente nesse nível abstrato, já vem carregada de um já-dito. Ao considerar as especificidades da língua e do discurso, Bakhtin determina a unidade mínima que caracteriza cada um desses níveis: a oração e o enunciado, respectivamente. Por questões didáticas, organizamos um quadro explicativo que distingue ambos os elementos.

ORAÇÃO	ENUNCIADO
* Unidade da língua;	*Unidade da comunicação discursiva;
*Não tem contato imediato com a realidade;	*Relaciona-se com o contexto extraverbal;
*Não suscita respostas, porque não se constitui como relação dialógica;	*Determina a posição responsiva do falante, suscitando resposta;
*È de natureza gramatical;	*É de natureza dialógica;
*É o repetível, seus elementos são idênticos cada vez que são repetidos.	*É irrepetível, único, singular;
*É neutra em relação ao contexto ideológico;	*Veicula determinadas posições e implica referência ao sujeito;
*É da ordem da significação	*É da ordem do sentido;

Ainda que, aparentemente opostos, a constituição do enunciado não exclui a oração, pois "o enunciado é exatamente a realização enunciativa da oração" (Flores & Teixeira, 2005: 56). Por isso, parece-nos que Bakhtin (2003) prevê a interação entre os níveis da língua e do discurso, já que é pela materialização das formas lingüísticas que as relações dialógicas e o sentido se constituem. A distinção entre oração e enunciado proposta por Bakhtin e aqui delineada será muito importante neste estudo para estabelecermos a relação tipo/gênero, o que será realizado na seção 2.3.

A partir da noção de enunciado, os gêneros do discurso são conceituados por Bakhtin (2003) como tipos relativamente estáveis de enunciados que se elaboram no interior de cada esfera de atividade humana. Esse conceito coloca os gêneros, por um lado, como elementos variáveis que comportam contínuas transformações porque as atividades humanas nas quais se inserem são dinâmicas e, à medida que se complexificam, criam novas formas de organização do dizer; por outro lado, são também estáveis dado o caráter social de suas construções estarem ligadas às necessidades de comunicação dentro de determinada esfera social e adaptados continuamente para dar conta dos interesses interacionais dessa esfera. É por essa razão que não podemos estabelecer uma classificação definitiva e fixa, já que os elementos que compõem cada gênero estão em constante interação, logo, é somente no contexto de interlocução que podemos identificar as marcas lingüísticas formais.

Os gêneros discursivos, de acordo com os estudos teóricos de Bakhtin (2003), são reconhecidos pelos interlocutores por meio dos elementos que o compõem, a saber: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a construção composicional. Tais elementos

refletem as condições e as finalidades de cada campo da atividade humana, pois estão intrinsecamente ligados à situação enunciativa. Vejamos cada um desses elementos mais detalhadamente: a) o conteúdo temático compreende o assunto do texto, ou seja, o objeto do dizer, bem como a relação do locutor para com esse objeto; b) o estilo é o arranjo do dizer pelo falante, sua expressão subjetiva e criativa, mediada pela sua relação com o interlocutor, pelas características da esfera de comunicação da qual faz parte e pela estabilidade do gênero que o locutor escolheu para construir o seu enunciado. Por isso, o estilo é geral e individual; c) a construção composicional está ligada aos recursos lingüísticos utilizados: escolhas lexicais, gramaticais.

Bakhtin (op. cit) divide ainda os gêneros em primários e secundários, tomando como critérios para essa classificação o grau de complexidade que apresentam e a esfera social mais ampla na qual se inserem. Assim, os gêneros primários, considerados mais simples, são aqueles da vida cotidiana que estabelecem uma comunicação espontânea e direta com o contexto imediato. Fazem parte desse grupo a conversa familiar, a carta, as narrativas espontâneas, as réplicas do diálogo, etc. Já os romances, dramas, pesquisas e outros exemplos igualmente complexos constituem o que Bakhtin chamou de gêneros secundários, porque ocorrem em situações de maior complexidade.

Neste estudo, recortaremos das noções de Bakhtin: 1) a distinção oração e enunciado, a partir das quais proporemos um deslocamento para as de tipo e gênero; 2) a noção de gênero primário, porque se relaciona com o objeto de estudo aqui eleito: a *carta;* 3) os elementos constitutivos do gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, porque, a partir deles, veremos como se constitui o *gênero carta* e verificaremos, ainda, especialmente pela construção composicional, a relação do discurso dos alunos com estruturas estabilizadas, nas quais incluiremos a tipologia textual. Essas questões serão refletidas no item seguinte.

2.3 As relações tipo textual e gênero discursivo

Levando em conta que a noção de tipo textual está ligada a constructo teórico abstrato e que a de gênero é de natureza dialógica e enunciativa, consideramos relevante pensar a relação tipo-gênero à luz da reflexão Bakhtiniana oração-enunciado. E aqui precisamente vemos uma possibilidade de diálogo entre os conceitos de gênero de discurso e tipos textuais. Não queremos, com isso, unir perspectivas de linguagem diferenciadas, mas justapor noções, tendo em vista nossa proposta neste artigo.

Os gêneros não são enfocados pelo seu aspecto estável (das formas), mas principalmente pelo seu aspecto dinâmico de produção, porque vinculados à vida social e cultural. Ao utilizarmos as formas lingüísticas no discurso, estas adquirem significações particulares porque parte da relação dialógica e intersubjetiva do *aqui-agora* da interlocução. Esse material lingüístico é organizado dentro das possibilidades e limites dados pela construção sintática (oração). Assim, o elemento dinâmico (enunciado) torna-se real pela atualização do material lingüístico (oração). Relação semelhante se dá entre *tipo* e *gênero*, pois o primeiro assemelha-se à oração dado o seu caráter abstrato, sistêmico, e o enunciado assemelha-se ao gênero por constituir-se no diálogo. Assim, o gênero é a realização concreta do tipo, materializando as formas lingüísticas e tornando possível a compreensão do enunciado.

Além da relação oração/enunciado, interessa-nos, de modo especial, para a realização deste estudo, o gênero primário *carta*, tomado como objeto de análise neste estudo. A *carta* apresenta um estilo de linguagem diferenciado conforme o contexto enunciativo em que for produzido. No entanto, não podemos deixar de observar formas relativamente estáveis e típicas na construção desse gênero e que chegam à nossa consciência pela realização de enunciações concretas que vivenciamos.

Para caracterizar o gênero *carta* e relacionar com o(s) tipo(s) nela manifestados, torna-se fundamental trazer os elementos constituintes do gênero: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Bakhtin (2003: 282), em seus estudos teóricos, estabelece, entre alguns elementos que definem o enunciado, o projeto de discurso ou vontade de discurso do falante:

> "A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc."

Nesse sentido, o ponto de ancoragem no qual se assenta *o gênero carta* está ligado à vontade discursiva do falante, já que seu conteúdo temático está intimamente ligado à relação entre os parceiros, constituída na esfera de atividade em que o gênero se inscreve. Em nosso caso, não podemos deixar de levar em conta o fato de que a *carta* dos alunos está vinculada a uma proposta de produção da professora, cujo conteúdo já foi anteriormente delimitado.

Neste caso, o objeto de discurso aqui se constitui na relação dialógica instaurada no discurso da proposta.

Além de um conteúdo temático, a *carta* tem um estilo geral, porque é uma enunciação que busca suscitar uma resposta do outro. Nesse sentido, podemos encontrar mecanismos enunciativos que confirmam este objetivo, como a interrogação, solicitações diretas e indiretas, etc. Ainda, no interior desse estilo geral, a carta constitui-se basicamente pelas seguintes partes: 1) local e data – essas referências ficam no início da *carta*, em geral à esquerda; 2) vocativo – faz referência direta ao(s) interlocutor(es), em que podem ser empregados termos de cortesia como "prezado", "caro", etc., ou usar somente o nome do destinatário; 3) despedida e assinatura – a despedida varia de acordo com o grau de intimidade entre as pessoas, podendo ser mais cerimoniosa ou afetuosa, e a assinatura contém apenas o nome do remetente. No interior desse estilo geral, podemos encontrar um estilo particular ligado àquele que se enuncia e aos objetivos de sua enunciação.

Quanto à construção composicional, a *carta* apresenta um texto, no qual o tema, como objeto de discurso, é abordado através de recursos lingüísticos, sejam lexicais sejam gramaticais de acordo com os objetivos do locutor: se narrar, se descrever, se argumentar. Por isso, consideramos que, na construção composicional, o locutor traz a tipologia e suas formas convencionais, que são da ordem do repetível, para manifestar a sua singularidade no gênero.

O estudo da tipologia textual ocupa um espaço limitado dentro do quadro das práticas discursivas e pode ser desdobrada em dois critérios fundamentais: o da forma que corresponde à análise dos elementos de coesão e de coerência, e o da seqüência textual que envolve o estudo dos tipos. Nosso trabalho tratará apenas do segundo critério dado o recorte teórico que fizemos.

Sabemos, no entanto, que, ao analisar o tipo não podemos abandonar a análise do gênero, pois os textos não são propriamente descritivos, narrativas, dissertativos. Antes de empregarem essas formas seqüenciais, eles são manifestações de discursos de sujeitos socialmente situados e, por isso, atualizam algum gênero discursivo.

Defendemos que, ao produzir um texto, atualizamos em discurso um determinado gênero, enquanto da ordem do irrepetível, e alguma seqüência tipológica que, como a oração bakhtiniana, é de natureza gramatical e repetível. Neste sentido, podemos inferir que a relação tipo-gênero, no momento da produção, é inseparável, pois as seqüências tipológicas são constructos teóricos abstratos que ganham existência pela situação enunciativa que envolve a relação entre os interlocutores, a natureza dos objetivos, a situação em que o gênero se situa e a natureza do conteúdo. Tais relações são percebidas por meio da organização específica do

material lingüístico, que encaminha, desse modo, a construção de sentidos por parte do interlocutor.

3. Considerações metodológicas

3.1. O *corpus*

O corpus do presente trabalho constituiu-se de dezesseis (16) produções textuais de alunos do 2° ano do Ensino Médio, realizadas na aula de Língua Portuguesa numa escola pública estadual. As produções foram solicitadas aos alunos a partir da leitura prévia de dois textos sobre Vestibular: o primeiro, extraído da revista Veja[1] e o segundo, do jornal Folha de S. Paulo[2]. Realizadas as leituras, os alunos tinham de produzir *cartas:* uma destinada a um amigo contando sobre as expectativas em relação ao vestibular, como estão se preparando, que curso pretendem cursar, etc.; outra, destinada ao coordenador pedagógico da escola argumentando sobre as novas formas de seleção dos candidatos ao ensino superior e solicitando a opinião do coordenador. Os professores do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação Maria Angelina Maggi, local de onde foram extraídas as produções, preocupam-se com a preparação dos alunos para o vestibular e, a fim de obter resultados cada vez melhores, realizam inúmeras atividades com este intuito: organizam simulados, divulgam critérios de seleção das universidades, organizam atividades integradas com universidades, participam do programa de seleção de candidatos ao vestibular da Universidade de Santa Maria (PEIES), participam do ENEM, etc. Neste contexto, os alunos do Ensino Médio têm seus interesses voltados para o vestibular e, preocupam-se, principalmente, com a tão "temida" redação. Por essa razão, escolhemos o assunto 'vestibular' como ponto de partida para a produção de textos dos alunos. Além disso, procuramos manter os alunos em uma situação de produção voltada à esfera escolar: escrever sobre assuntos da escola para alguém próximo ou participante dessa esfera, a fim de garantir-lhes a possibilidade de se posicionarem sobre o tema, já que participam desse campo de atuação humana, conhecendo as suas características. Por isso, junto à proposta foram anexados textos que exploram a temática "vestibular".

---

[1] CEREJA, Willian R. & MAGALHÃES, Thereza C. Acabou o Vestibular. In: *Português: Linguagens*. São Paulo: Atual, 2003. p. 257-258

[2] Reportagem publicada no site www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/

3.2. Procedimentos de análise

Em determinados momentos, evidenciaremos a análise, quantificando as categorias através de quadros. No entanto, esse recurso é auxiliar para discutirmos qualitativamente os resultados. Com isso, pretendemos mostrar, através de nosso recorte teórico sobre tipo e gênero, que os aspectos constitutivos das produções dos alunos, o conteúdo temático, o estilo e a composição, são reveladores da relação dos sujeitos com o outro, com o constructo teórico que têm subjacentes (os tipos) e com os elementos de gêneros ligados às esferas de atividade de que participam. Conforme seção 2.3, utilizaremos como categorias de análise: a) Conteúdo temático: verificação da relação tema da proposta com a produção do aluno; b) Estilo: verificação do estilo geral (local, data, vocativo, marcas dialógicas, marcações de despedida e assinatura) e individual de cada produção; c) Construção composicional: verificação das seqüências tipológicas dominantes, se narrativa ou argumentativa, já que as propostas (anexo) incitam a atualização dessas seqüências.

4. Análise e discussão dos resultados

As produções, num total de dezesseis (16), que serão analisadas nesta seção são *cartas*, conforme descrição do *corpus* realizada na seção 3.1. Esse gênero possivelmente atualize, em sua configuração, uma estrutura *repetível* incitada na proposta (tipo narrativo ou argumentativo). No entanto, tendo em vista o *aqui* e *agora* da enunciação, esses textos também apresentarão o *irrepetível* nas produções, a partir da atualização do gênero *carta* em seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. É esse diálogo entre a proposta do professor/investigador e a produção do aluno que pretendemos tratar nesta análise, através justamente da verificação da relação *tipo* e *gênero* e do que está implicado nessas noções. Assim, passaremos a tratar em itens separados os elementos constituintes do gênero *carta* e suas implicações com as seqüências tipológicas, conforme os procedimentos apresentados no item 3.2.

4.1 Conteúdo temático

Na proposta I (anexo), observamos que os alunos procuraram dialogar com a proposta, abordando o tema proposto, apresentando aspectos relevantes e voltados ao conteúdo temático: vestibular. Também na proposta II (anexo), encontramos nas produções dos alunos elementos relacionados ao tema, contemplando o que foi proposto.

Nesse sentido, em ambas as propostas, observa-se um diálogo entre o locutor constituído na produção dos alunos e o locutor responsável pelo tema proposto. Além desse diálogo, há uma relação dialógica entre os produtores e os interlocutores simulados na proposta: amigo e coordenador pedagógico. Embora esses interlocutores, o constituído e os simulados pela proposta, possam determinar o estilo de cada texto por participarem da relação dialógica imediata, há também um diálogo com o já-dito, ou seja, com um dizer social a que cada aluno responde em sua produção, seja para confirmar seja para refutar. Esse dizer social revela, de certa forma, a identidade do locutor enquanto participante de determinada esfera de atividade humana. Nas produções que analisamos, os sujeitos assumem a sua identidade de alunos de escola pública. Devido a isso, por estarem ligados a essa esfera escolar, as produções revelam um dizer que, embora singular porque vinculado ao *aqui-agora* de cada sujeito, trazem um já-dito revelador de uma posição pré-concebida em relação ao conteúdo temático proposto, expressando um posicionamento social valorativo que os une e os identifica. Isso aparece nos textos dos alunos, através de expressões que revelam o descontentamento com o ensino público e com o trabalho dos professores, a preocupação em relação às possibilidades de estudo futuras, o sentimento de insegurança em relação ao vestibular e a necessidade de aperfeiçoamento. As citações a seguir ilustram essas questões: "*...estou preocupado com o método de trabalho dos nosso professores...ao nos encher de informações... que esquecemos em um mês.", "já não me apego muito a decorar os bagulho, o negócio é construir o conhecimento num todo, tá ligado.", "decorando... o que não significa um sinal de aprendizagem.", "Vou começar a fazer cursinho pra me preparar melhor.", "Vou tentar passar na federal."*

Nas citações acima, observamos a crítica dos alunos à metodologia desenvolvida pelos professores que parecem privilegiar a decoreba, o que revela a distinção que o aluno faz entre informação e conhecimento. É por essa razão que muitos deles apresentam em seus textos a necessidade de fazerem cursinho, já que a escola não garantirá a eles o conhecimento necessário para o acesso ao ensino público superior. Desse modo, a produção do aluno apresenta múltiplas relações dialógicas que se constroem como espaços de tensão entre enunciados ditos, o que faz com que o aluno, ao produzir seu texto, dialogue não só com seus interlocutores diretos e específicos, mas, principalmente, com as esferas sociais das quais eles participam. Nessas esferas, estão inseridos os dizeres dos textos que serviram de base para as produções e o que já ouviram ou leram sobre o tema Vestibular. Assim, o texto do aluno revela sua compreensão ativamente responsiva em relação ao conteúdo temático e essa compreensão dá origem a uma resposta, seja de concordância ou objeção, que, por sua vez,

gerará novas e contínuas respostas. O conteúdo temático, portanto, deixa entrever o papel ativo e intersubjetivo do outro no processo de comunicação discursiva. A seguir trataremos da questão no estilo nas produções dos alunos.

4.2 Estilo

Analisamos este critério em dois aspectos, a saber: a) geral – em que observamos as partes que constituem o gênero *carta*, conforme item 3.2.; b) individual – que compreende a análise das partes do gênero *carta* e sua atualização no discurso de cada aluno.

No quadro abaixo, apresentamos os elementos analisados em relação ao estilo geral e a recorrência deles nos textos dos alunos.

QUADRO I – ESTILO GERAL

	Local	**Data**	**Vocativo**	**Solicitação de resposta**	**Despedida**	**Assinatura**
Proposta I	2	5	16	16	16	15
Proposta II	2	5	15	15	14	15

Verificamos que grande parte dos alunos não incluiu no texto os itens Local e Data. Supomos que a prática da produção de e-mails - que em parte substitui *a carta* – contribua para que isso ocorra, visto que esse gênero textual está atualmente muito presente no cotidiano dos estudantes e apresenta automaticamente os itens local e data no momento em que o texto é produzido e enviado a alguém.

Na análise dos demais elementos, observamos raros casos em que eles não são contemplados pelo aluno. É importante salientar que, embora alguns textos não apresentem todos os elementos constitutivos do gênero *carta*, consideramos todos como pertencentes a este gênero por apresentarem um mínimo de três partes características da *carta* e, principalmente, por evidenciarem um diálogo com um interlocutor que não está presente – característica do gênero.

No estilo individual, é possível perceber uma variedade de maneiras usadas pelos alunos para construir cada parte da *carta.* Para Bakhtin (apud Brait, 2005: 83), o estilo ainda que particular e individual, é resultante do diálogo que se estabelece entre uma pessoa e seu grupo social. Assim, a relação existente entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal, ou seja, o interlocutor (amigo/coordenador) e o leitor (professor) também é determinante para a construção de um estilo individual.

Para analisar o estilo individual, verificamos cada um dos elementos da *carta* e sua atualização no discurso de cada aluno, o que está ilustrado no quadro a seguir:

QUADRO 2 – ESTILO INDIVIDUAL

ELEMENTOS DA CARTA	**PROPOSTA I** **Interlocutor: amigo**	**PROPOSTA II** **Interlocutor: coordenador pedagógico**
Local	* sem referência a lugar; (14) * nome da cidade; (2) * posição diferenciada; (2)	* sem referência a lugar; (13) * nome da cidade; (2) * posição diferenciada; (2)
Data	* forma extensa; (1) * posição diferenciada; (4) * forma curta; (4) * sem referência a data; (11)	* forma extensa; (2) * posição diferenciada; (4) * forma curta; (3) * sem referência a data; (10)
Vocativo	* primeiro nome; (8) * expressões carinhosas ou termos específicos de seu grupo social; (6) * apelidos; (2)	* nome completo; (3) * primeiro nome; (2) * apelidos; (1) * referência à função/cargo (12) * sem vocativo; (1)
Marcas dialógicas de interlocução	* questionamentos explícitos; (14) * marcas da oralidade; (12) * pedidos de respostas diretos e indiretos; (7) *marcadores conversacionais, tipo né, bah, bem, sei lá; (15) * gírias; (3) * marcas onomatopaicas: hehehe, Hum, haha; (4) * marcas de conversa virtual; (2)	* questionamentos explícitos; (5) * marcas da oralidade; (2) * solicitação de resposta/opinião; (12) * marcadores lógicos como: mas, pois, porque...; (12)
Despedida	* formas carinhosas; (15) * desejos de boa sorte, sucesso, etc. (2) * combinação de encontro (4)	* agradecimentos; (9) * espera de resposta; (9) * formas carinhosas; (2) * sem despedida (2)
Assinatura	* primeiro nome; (9) * nome completo; (5) * usa apelido; (1) * sem assinatura; (1)	* nome completo; (11) *outras identificações: série, turma, escola; (4) * primeiro nome; (3) * sem assinatura; (1)

As questões relacionadas ao *estilo individual* parecem-nos estarem intimamente ligadas pela relação de proximidade entre os interlocutores e pelo modo particular com que cada um relaciona-se com o estilo geral do gênero *carta*. Assim, a imagem que o locutor constrói do seu interlocutor e a relação existente entre eles parece ser determinante da expressividade do enunciado (o estilo). Nesse sentido, conforme prevêem a atitude responsiva do outro, os produtores organizam seus dizeres, detendo-se em determinado ponto do assunto, reforçando-o, sendo mais contundentes ou mais cautelosos, etc.

No caso específico dos textos que estamos analisando, temos, na proposta I, uma relação mais informal entre interlocutores, já que a relação entre eles é de maior intimidade, o

que pode ser visto no quadro 2 pela atualização no discurso do primeiro nome, pelas marcas dialógicas de interlocução (marcadores conversacionais, marcas de oralidade, questionamentos diretos e indiretos). Esses elementos são reveladores da informalidade que envolve o gênero *carta*, quando se tem como interlocutor alguém próximo: um amigo.

Assim, encontramos inúmeros recursos empregados pelos alunos para marcar as relações de proximidade com o interlocutor. Locutor e interlocutor partilham vivências, experiências pessoais e opiniões, o que dá aos alunos a possibilidade de construírem um diálogo mais direto e enxuto como podemos observar nas citações abaixo: *"...continua namorando? Eu pra variar encalhada..", "..dá duro aí pra voltar pra cá e toca o teu negócio perto da gente...", "Como está a Dona Ana? Ainda com sua mania de mudar o visual? Estou louca pra ver como ela está...", "A tia Ana ainda faz aqueles bolinhos deliciosos de banana? Hum...tá dando água na boca..."*

Por essa razão, na proposta I, o aluno parece ter contado com uma maior liberdade de criação. A partir das citações podemos observar também a presença de expressões que não estão diretamente ligadas ao conteúdo temático determinado previamente, mas que, de modo algum, entram em desacordo com a proposta solicitada, pois tais expressões funcionam estilisticamente, como uma maneira de evidenciar a relação de proximidade que se supõe existir entre amigos nas diferentes esferas sociais. Com isso, os alunos constroem um processo de interlocução mais natural. Ao enfatizar o elemento dinâmico da produção textual e sua natureza dialógica, o aluno privilegiou o gênero em detrimento do tipo, tanto que podemos observar a ocorrência significativa da seqüência dialogal (ver quadro 2) e não apenas da seqüência narrativa.

Na proposta II, há um distanciamento maior entre locutor e interlocutor, pois este não é tomado como um ser individual, mas como representante de uma determinada esfera: a escola. Neste contexto, vale lembrar, há uma relação assimétrica entre os interlocutores, já que estão imersos num contexto de relação hierárquica e voltados para uma relação profissional: aluno/coordenador pedagógico. Tais elementos determinam o estilo individual das produções textuais. Ao analisar o quadro 2, observamos a preferência dos alunos pelo vocativo que faz referência ao cargo ocupado pelo interlocutor, o que reafirma nossa posição explicitada acima. A preferência pela assinatura com nome completo e a quase ausência de marcas de oralidade evidenciam a formalidade e o distanciamento entre os interlocutores, reforçando a idéia de que a relação entre eles é apenas de ordem profissional. Esse distanciamento reduziu as possibilidades de criação, de modo que as marcas dialógicas de interlocução (ver quadro 2) são em menor número se comparadas com as utilizadas na proposta I. Desse modo, os alunos

enfatizaram os elementos lingüísticos, mantendo-se mais na formalidade de interlocução requerida pela esfera escola, como observamos pelo grande número de marcadores lógicos de discurso formal (mas, pois, porque...) em detrimento de marcadores conversacionais de um discurso informal, como ocorrem nos textos da proposta I.

Com isso, observamos, nos textos ligados à proposta II, que os alunos ficaram "presos" a um já-dito da esfera escola e, por isso, preocuparam-se com a construção composicional e com questões ligados ao tipo, o que passaremos a refletir a seguir.

4.3 Construção composicional

A análise da construção composicional ocorrerá através da observação das seqüências tipológicas narrativa e argumentativa, a partir da verificação de marcas formais que constituem cada seqüência. É importante destacar que a organização do material lingüístico é feita com base nos objetivos do locutor que, considerando as produções de textos solicitadas aos alunos, são o de narrar (proposta I) e o de argumentar (proposta II).

Na proposta I, verificamos marcas da seqüência narrativa à medida que o locutor relata suas vivências, como podemos observar no seguinte trecho: "*Comigo tá tudo ótimo...Tô estudando muito...*" Tais relatos são sempre um 'fazer' voltado para o alcance de algo no futuro, e essa atitude prospectiva é expressa por verbos no tempo futuro: "*vou tentar passar numa federal", "vou começar a fazer um cursinho*". Desse modo, os textos apresentam um conflito que se instaura pela apresentação de um processo de tensão, marcado linguisticamente por expressões reveladoras dos sentimentos vividos pelo locutor, como medo, insegurança, esperança: "*...tenho de medo de não passar...", "me acho capaz de tirar uma boa nota*". O conflito não é resolvido porque remetido a um tempo futuro, assim, a situação final só existe enquanto hipótese, possibilidade, o que justifica a presença de modalizadores indicadores de dúvida ou possibilidade como "talvez", "se", etc. . Ainda que esse conflito não seja resolvido ele é compartilhado com o interlocutor que, se não vive, já viveu situação semelhante. Assim, esse diálogo materializado na alternância entre a experiência do locutor e a indagação sobre a experiência do interlocutor explicita a relação de alteridade que constitui os sujeitos.

Na proposta II, em que predomina a seqüência argumentativa, encontramos expressões como: *acredito que, penso que, na minha opinião, etc.* Tais expressões introduzem o posicionamento do locutor em relação ao conteúdo temático (e em relação ao já dito sobre esse conteúdo) e esse posicionamento é fundamentado por exemplos, através do relato de experiência particular; ou de explicações, marcadas por expressões indicadoras das relações

entre as idéias (por isso, pois, mas, assim, portanto). Percebemos também a alternância das modalidades de certeza e possibilidade: *"...parece ser um ótimo projeto", "sabemos que em um vestibular o aluno precisa estudar muito..."*"*..eu desejaria que o critério...", "posso afirmar que esse novo método...", "...queria tirar algumas dúvidas...", "gostaria de saber também...*".

Quanto às partes constitutivas da seqüência argumentativa, temos, junto à apresentação da tese inicial, o pedido explícito de resposta, ou seja, a solicitação da opinião do interlocutor sobre o tema, como vemos na seguinte passagem: "*vou começar a me preparar para o vestibular e por isso gostaria de saber sua opinião sobre...*" . De modo geral, os alunos contextualizam o assunto, colocando-se como alunos e apresentando suas angústias em relação ao vestibular para que, esclarecidas as razões da produção da *carta*, solicitem a opinião do interlocutor – o coordenador pedagógico. Na fase dos argumentos, os alunos se utilizam da narração de situações particulares relacionadas ao tema e é justamente neste item que ocorre a mistura de tipos de seqüências com a inserção de um tipo no outro. Nessa mescla de seqüências, vários alunos perdem a seqüência dominante: a argumentativa. Isso resulta em textos que saem do geral, previsto pela seqüência argumentativa, para entrarem no plano particular, próprio da narrativa. No entanto, outros alunos, mesmo misturando as seqüências tipológicas, como a narrativa, mantém a seqüência argumentativa como dominante, já que valem-se do relato apenas para confirmarem a tese inicial e trazer outras reflexões. No item da conclusão, os alunos retomam o pedido de resposta e, em seguida, apresentam um agradecimento e se despedem do interlocutor. É também na conclusão que encontramos, em muitas produções, os reflexos da inserção inadequada de uma seqüência tipológica em outra, pois, ao finalizar seu texto, o aluno não consegue retomar a seqüência dominante, como podemos perceber no exemplo abaixo: *"Com isso, pensei que lhe enviando esta carta poderia conseguir mais informações e idéias para nossa escola, achando assim um método melhor para trabalharmos. Obrigada pela atenção!"*. O aluno apresenta exemplos particulares vivenciados em sua escola e finaliza sua produção mantendo-se em âmbito particular.

Assim, podemos depreender que, quando a situação enunciativa e, consequentemente, o gênero, se sobrepõem ao aspecto formal do tipo (como verificamos na proposta I), a inserção de uma seqüência tipológica em outra se dá de modo mais natural. No entanto, quando a preocupação volta-se para a organização do material lingüístico, encontramos textos que, ao se afastarem da seqüência dominante, não contemplam de modo satisfatório o que foi solicitado na proposta.

5 Uma breve reflexão sobre a relação dialógica proposta/produção do aluno

Em nossa análise verificamos como os alunos atualizaram no discurso os elementos de gênero e tipo previstos na proposta. Levando em conta os elementos constitutivos do gênero, conteúdo temático, estilo e construção composicional, encontramos questões interessantes nos textos dos alunos, reveladoras do diálogo entre a proposta do aluno e a produção do professor.

Quanto ao conteúdo temático, salienta-se nos dados a manifestação de discursos construídos por sujeitos socialmente situados e que assumem sua identidade ora de amigo (proposta I), ora de aluno (proposta II). Assim, no processo de produção do aluno, muitos fatores estão envolvidos: seu lugar social, suas concepções, sua visão de mundo, etc., que são reveladores de sua subjetividade e, ao mesmo tempo, da intersubjetividade constitutiva do enunciado, pois é, nas interações verbais, constantes e contínuas com o outro, que o sujeito constrói sentidos. Assim, ao produzir seu texto, o aluno dialoga com a proposta, com o interlocutor e com um dizer social (que inclui os textos anexados à proposta) a que ele responde em sua produção. Desse modo, cada novo enunciado, ao mesmo tempo em que responde ao já-dito (porque polemiza com ele ou supõe que o interlocutor conheça o assunto), provoca continuamente as mais diversas respostas, num diálogo ininterrupto em que o locutor alterna o seu dizer particular com já-ditos sociais.

Quanto ao estilo, nossos dados revelam que a relação com o interlocutor é determinante para a expressão do estilo, de modo que, quanto maior o grau de proximidade na relação *eu-tu*, maior é também o grau de informalidade do texto, refletindo de maneira mais saliente a expressividade do locutor, como observado na proposta I. Na proposta II, acontece o inverso: o distanciamento entre locutor e interlocutor cria as condições para a produção de um texto mais formal e, por isso, mais voltado também para as marcas gerais do gênero *carta*, evidenciando um grau mínimo de expressividade do locutor. Tais conclusões são confirmadas por nossa análise quando da observação das marcas dialógicas utilizadas pelos alunos em suas produções. Nossa análise atesta também que a maior proximidade entre os interlocutores abre espaço para a presença de outras temáticas que, na produção, funcionam como marcas do diálogo entre locutor e interlocutor, que partilham vivências e experiências.

Quanto à construção composicional, verificamos como aspectos predominantes uma maior mescla de seqüências tipológicas nos textos da proposta I e menor na proposta II, em que os alunos ficam presos à dominante seqüencial argumentativa. Isto se deve ao fato de que, na proposta I, os alunos, ao se aproximarem mais de um processo de interlocução real, revelam os aspectos relacionados ao gênero, razão pela qual se sobressaem as inúmeras

marcas dialógicas empregadas pelos alunos nos textos; já na proposta II, o processo de interlocução se dá de modo menos natural, sobressaindo-se, dessa maneira, os elementos ligados ao tipo com o predomínio da seqüência argumentativa e as partes tradicionais da *carta*.

Assim, através das relações intersubjetivas presentes na proposta, pudemos perceber o caráter dinâmico da relação enunciado/gênero e sua natureza dialógica. O aluno, na produção do seu texto, instaura o irrepetível, trazendo o acontecimento lingüístico como lugar do singular e único, ao instanciar o seu interlocutor. Do mesmo modo, a oração e o tipo, como elementos de caráter abstrato e sistêmico, trazem o repetível, em que o aluno dialoga com um já-dito que prevê uma estrutura composicional para seu texto.

6. Considerações finais

Levando em conta a noção de gênero de Bakhtin e sua perspectiva dialógica, conforme apresentadas neste artigo, salientamos uma concepção de texto como lugar do único e singular, marcado pela intersubjetividade. Verificamos que a consideração da intersubjetividade nas propostas interfere de modo considerável na produção do texto. Assim, defendemos propostas de produção textual menos artificiais para que o aluno possa produzir seus textos ancorados em um processo de interlocução mais natural.

Essa reflexão nos encaminha a pensar na necessidade de ressignificar, na escola, o ensino de língua materna, buscando fundamentar o trabalho com textos no princípio da intersubjetividade, pois acreditamos que o texto do aluno reflete a relação *eu-tu*, de acordo com a situação enunciativa em que tais sujeitos se inserem e com as esferas de atividade humana com as quais dialogam. Para isso, precisamos pensar o trabalho pedagógico de modo a privilegiar a natureza funcional e interativa dos textos, cujos aspectos estão ligados ao gênero, e, não apenas, ao aspecto estrutural e formal ligado ao tipo, pois entendemos que os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento e também uma combinação entre função e forma, na qual a primeira determina a segunda.

Assim, acreditamos que um trabalho voltado para a produção de diferentes gêneros discursivos contribuirá significativamente para o desenvolvimento da competência discursiva no aluno, o que dará a ele a possibilidade de se mover e agir no mundo, por meio da língua, nas diferentes situações de interação comunicativa, e de produzir, em seus textos, efeitos de sentido adequados aos objetivos pretendidos. As reflexões aqui empreendidas, de caráter ainda preliminar, merecem ser aprofundadas, quem sabe, em investigações posteriores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 261-306.

BRAIT, Beth. Estilo. In: _____. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 80-101.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar, 2003.

FLORES, Valdir do Nascimento. & TEIXEIRA, Marlene. O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 45-59

FLORES, Valdir do Nascimento & SILVA, Carmem Luci da Costa. *O texto dissertativo em debate: uma análise de redações do vestibular*. Porto Alegre: COPERSE/UFRGS, 2003. p. 89-109.

ANEXOS

ORIENTAÇÕES:

Leia os textos em anexo e, em seguida, produza individualmente:

I) uma carta a um(a) amigo(a) contando sobre suas expectativas em relação ao vestibular, se você está se preparando para entrar na universidade, que curso pretende cursar, em que universidade pretende estudar, etc.

II) uma carta ao coordenador pedagógico de sua escola solicitando a opinião dele sobre as novas formas de seleção dos candidatos ao ensino superior. Diga o que você pensa sobre o assunto e utilize argumentos para defender o seu ponto de vista.