



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

ENSAIO ACADÊMICO:
DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA

LONDRINA
2011

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

**ENSAIO ACADÊMICO:
DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Alba Maria Perfeito

LONDRINA
2011

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F368e Ferragini, Nelvana Leuz de Oliveira.

Ensaio acadêmico: da teoria à prática em sala de aula / Nelvana
Leuz de Oliveira Ferragini. – Londrina, 2011.
204 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade
Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de
Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2011.

Inclui bibliografia.

1. Análise lingüística (Lingüística) – Teses. 2. Gêneros textuais –
Teses. 3. Análise do discurso – Teses. 4. Língua materna – Estudo e
ensino – Teses. 5. Gêneros discursivos – Teses. 6. Linguagem – Estudo e
ensino – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina.
Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação
em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801:37.02

NELUANA LEUZ DE OLIVEIRA FERRAGINI

**ENSAIO ACADÊMICO:
DA TEORIA À PRÁTICA EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Marilurdes Zanini
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof^a. Dr^a. Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 28 de março de 2011.

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu maior orientador, por ter me concedido força, garra e determinação para mais uma conquista. .

À Pró-Reitoria/CAPES pelo apoio financeiro que tornou possível meus estudos e pesquisas.

À Profª Drª Alba Maria Perfeito, orientadora e amiga, pelo estímulo e confiança, pela dedicação e carinho, pelas sábias intervenções, pelas horas de atenção e aprendizado a mim dedicadas. A ela, que me transmitiu mais que conhecimento, que me ensinou valores, que me instruiu majestosamente e não poupou esforços. Guardarei seus ensinamentos.

À Profª Drª Joyce Elaine de Almeida Baronas e à Profª Drª Marilurdes Zanini, que compuseram a Banca do Exame de Qualificação, pela atenção, pelo carinho e pelas valiosas sugestões.

À minha família, presença constante em minha vida, pessoas maravilhosas que souberam compreender os momentos de ausência e de nervosismo.

Ao meu marido, meu maior incentivador, que soube com majestosa sabedoria apoiar-me sem reclamar. A ele que compreendeu minha presença ausente, minha realidade inconstante, minha força, meu medo, meu desespero... e foi meu alicerce, meu incentivo e meu suporte nos momentos de crise.

Aos amigos, grandes tesouros da vida, que contribuíram parcial ou totalmente para a concretização desta importante etapa. Em especial, às amigas Fabiele, Flaviane, Alessandra e Manoela, que me fizeram acreditar e deram-me força para lutar.

Aos mestres, os quais semearam profundas informações em meu ser e muito contribuíram para minha formação.

Aos integrantes dos projetos de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” e “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, pelas trocas de experiências e saberes que me trouxeram até aqui.

Aos meus alunos e companheiros de pesquisa.

"Feliz aquele que
transfere o que
sabe e aprende o
que ensina."

Cora Coralina

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. **Ensaio acadêmico**: da teoria à prática em sala de aula. 2011. 204 fls. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo-interpretativo, consiste em uma pesquisa-ação, cujo propósito é tentar estabelecer as regularidades do gênero ensaio acadêmico para propor seu posterior estudo em sala de aula, como forma de tornar efetivo um ensino de língua materna mais contextualizado. Como referencial teórico sobre o estudo da linguagem, a pesquisa se ancora na perspectiva enunciativa de Bakhtin (2003), que assume a natureza interacional da linguagem e tem nos gêneros discursivos uma possibilidade de ensino mais contextualizado, entre outros teóricos que discutem o ensino de língua, na referida perspectiva. A base teórica, no que tange ao ensino de língua materna, é complementada, principalmente, pelos estudos de Geraldi (1985, 2003, 2005) e de Antunes (2004, 2007, 2009). Para o processo de transposição didática, a metodologia escolhida foi a proposta de Gasparin (2003), que se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e apresenta um encaminhamento didático capaz de promover a articulação entre teoria-prática. Quanto ao levantamento das características do gênero em foco, a pesquisa tem como principal fonte os estudos de Clanchy e Ballard (2000), os quais propõem uma orientação sobre as características do gênero e sua produção na esfera acadêmica. A partir da fundamentação arrolada, um plano de aula para o estudo do gênero em sala de aula foi elaborado e aplicado em uma turma de primeiro ano do ensino superior. A pesquisa é no campo da Linguística Aplicada, por essa razão, como instrumentos de coleta de dados recorreu-se aos diários de campo e às gravações das aulas em que ocorreu a aplicação do plano. Como categoria de análise dos textos produzidos pelos discentes, a presente dissertação alicerçou-se nos elementos constituintes dos gêneros discursivos (contexto de produção, construção composicional, conteúdo temático e marcas linguístico-enunciativas). A análise evidenciou que a proposta de trabalho, na linha teórica e metodológica aqui defendida, manifesta-se como um encaminhamento capaz de extrapolar o ensino meramente gramatical, por proporcionar a integração das práticas de leitura, análise linguística e produção de texto, como também por permitir um procedimento didático capaz de não apenas instigar o educando ao conhecimento do conteúdo, mas também levá-lo a refletir sobre sua prática social, promovendo a teorização do conteúdo e o retorno à prática com uma visão mais ampliada. Com efeito, o estudo do gênero ensaio acadêmico a partir da integração de uma concepção de linguagem a uma concepção didática, conduziu, no contexto específico, a uma prática capaz de promover a formação de cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na vida em sociedade.

Palavras-chave: Análise Linguística. Gênero Discursivo Ensaio Acadêmico. Plano de Trabalho Docente.

FERRAGINI, Neluana Leuz de Oliveira. **Academic essay: from theory to practice in the classroom.** 2011. 204 pp.. Dissertation (Masters in Language Studies) - State University of Londrina, 2011.

ABSTRACT

This qualitative- interpretative research consists of a research-action, whose purpose is to try to establish the regularities of the academic essay genre for its study in classroom. As a theoretical reference about language, the research is based on the expository perspective of Bakhtin. (2003), that assumes the interactional nature of language and sees in the discursive genres a more contextualized teaching possibility, among other theoretical researchers who discuss the teaching learning in that perspective. The theoretical basis, regarding the teaching of native language, is complemented, mainly by the findings of Geraldi (1985, 2003, 2005) and Antunes (2004, 2007, 2009). For the process of didactic transposition, the methodology chosen was Gasparin's proposal (2003) which relies on Historic-Critic pedagogy and presents a didactic guiding which promotes the articulation between theory and practice. As for the survey of the genre in focus, this work has as main source the studies of Clanchy and Ballard (2000) which propose an orientation about the characteristics of the genre and its production in the academic field. The research is in the Applied Linguistics field, for this reason, as instruments of data collection adopts field diaries and the recordings of classes during the period of implementation of the plan prepared for the study of genre, applied in a class of first year in higher education. As a category of analyzes of the texts produced by the students, this paper has as its basis the elements of the genres (production context, compositional building, thematic content and linguistic-enunciation marks). The analyzes presents that the proposal of this work, in theoretical and methodological line here defined, and expresses as a reference that goes beyond the mere teaching of grammar, provides the integration of the reading practices, linguistic analyzes and text production, but also allowing a didactic procedure which besides urging students to the knowledge of the subject, also lead to reflection about his social practice, promoting the theorization of the subject and the return to the practice with a broader vision. Indeed, the study of the academic essay genre, from the integration of a conception of a language, leads to a practice that promotes the formation of critical and reflective citizens, able to act in society.

Key words: Linguistic analysis. Genre academic essay. The teacher's work plan.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ENSAIO: PERCURSO SINUOSO	14
1.1. ENSAIO: ORIGEM E EMPREGO DO TERMO	25
1.2. OS CAMINHOS DO ENSAIO	26
1.2.1. O Ensaio no Brasil	29
1.3. O CONCEITO DE ENSAIO	32
1.4. TIPOS DE ENSAIO	38
1.5. O ENSAIO FORMAL E O ENSAIO INFORMAL	39
1.6. ENSAIOS LONGOS E ENSAIOS CURTOS	41
2. O ENSAIO ACADÊMICO	42
2.1. TECENDO CONCEITOS	42
2.2. EM BUSCA DAS CARACTERÍSTICAS	45
2.2.1 Contexto de Produção.....	49
2.2.2 Conteúdo Temático	51
2.2.3 Construção Composicional.....	53
2.2.4 Estilo.....	57
3 METODOLOGIA DE PESQUISA	63
3.1 A PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA	63
3.2 A PESQUISA-AÇÃO	65
3.3 CONTEXTO DO ESTUDO.....	68
3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA	69
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	70
3.6 GARANTIAS DE VERACIDADE.....	72
3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS	72
4 OS CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DO ENSAIO ACADÊMICO	76
4.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE PROPOSTO POR GASPARIN	76
4.2 PLANO ELABORADO PARA O ESTUDO DO GÊNERO ENSAIO ACADÊMICO	82

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	120
5.1 PRÁTICA SOCIAL INICIAL: O QUE OS ALUNOS JÁ SABIAM E O QUE GOSTARIAM DE SABER A MAIS	120
5.2 DA PRÁTICA À TEORIA: RUMO AO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO	127
5.3 RETORNO À PRÁTICA: A ESPERA DE UM NOVO OLHAR	182
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 183
 REFERÊNCIAS	 186
 ANEXOS	 192
Anexo A – Material de apoio	193
Anexo B – Planilha de correção	198
Anexo C – Solicitação de carta de anuência	202
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	203

INTRODUÇÃO

"O pensamento é o ensaio da ação"
Freud

Se a vida é um palco por onde passam diversos atores, autores dos mais variados discursos, como deixar que o ensino fique enclausurado à mera descrição gramatical baseada em determinadas teorias linguísticas e, muitas das vezes, nem a isso?

Que o ensino, no Brasil, ainda privilegia uma visão descritivo-prescritiva da linguagem não é novidade. Na década de oitenta, Geraldi (1985) sustentava que era hora de repensar o ensino da língua portuguesa. Décadas depois, pesquisas de diagnóstico realizadas no projeto *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema* (UEL, 2003-2007) e, atualmente, de intervenção no projeto *Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual* (UEL, 2007-2010) e por pesquisadores da área, como o próprio Geraldi (2005, 2003), Brito (2004), Antunes (2004, 2007) apontam que o ensino continua privilegiando a gramática (teórica-normativa) como eixo de articulação e progressão curricular.

Corroborando o dito, Geraldi (2005, p. 71) lembra que “o ensino tradicional de língua portuguesa investiu, erroneamente, no conhecimento da descrição da língua supondo que a partir deste conhecimento cada um de nós melhoraria seu desempenho no uso da língua”. Durante muito tempo, portanto, privilegiou-se, na área da linguagem, o padrão culto, e coube à escola um ensino centrado no trabalho gramatical teórico-prescritivo, no qual a integração dos processos de leitura, de análise linguística e de produção textual e seu estudo vinculado às condições de produção, estiveram silenciados.

Por essa razão, muitas perspectivas científicas buscaram um olhar diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem de língua materna - resgatando, por exemplo, a subjetividade, o dialogismo, a situação de uso. Contudo, trata-se de um procedimento mais utópico o qual se concentra na geografia da universidade não tendo assumido, de fato e com amplitude, sua plena concretização em sala de aula do ensino fundamental e médio, extrapolando os limites gramaticais já convalidados.

Não estou a dizer que o ensino gramatical não tenha importância, tem. E, para sustentar meu posicionamento, recorro a Geraldi (2005), pois, segundo o pesquisador, o conhecimento gramatical

[...] é, pois, um conhecimento necessário para aquele que se dedica ao estudo da língua e do ensino, para que possa exercer dignamente seu ofício de construir situações adequadas para aquele que quer aprender a usar a língua, selecionando inclusive quais destes conhecimentos lhe são necessários. Mas não é um conhecimento, em seu todo, necessário para aquele que quer aprender a ler criticamente e a escrever exitosamente (GERALDI, 2005, p. 72).

Acredito que o estudo de língua materna deva acontecer ancorado nas práticas de leitura, produção e análise linguística, permitindo ao aluno correlacionar e compreender mais significativamente o emprego da língua em situações concretas de uso. Diversas teorias e pesquisas comprovam a natureza sócio-interativa da língua, como também oferecem meios para que o ensino se torne menos fragmentado. Pensar no ensino da língua portuguesa tornou-se, por conseguinte, pensar em práticas que possam ir “muito além da gramática”. Para possibilitar uma abordagem pedagógica capaz de permitir à escola formar cidadãos leitores e produtores de texto críticos e autônomos, o presente estudo optou pela concepção teórica dos gêneros discursivos, levada à prática pela teoria de Gasparin (2003).

Diante do exposto, parto da asserção de que o processo de ensino-aprendizagem cujo eixo de articulação e progressão curricular ancora-se nos gêneros discursivos pode apresentar resultados mais significativos ao ensino de língua materna. Além disso, como fonte norteadora das propostas educacionais, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Ensino Básico de Língua Portuguesa do Paraná – DCEs – propõem que o ensino de língua seja direcionado por uma concepção de linguagem interacionista.

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e o objeto do conhecimento (PARANÁ, 2009, p. 30).

Para as DCEs (2009,) os gêneros discursivos funcionam como articuladores dos conteúdos previstos para a educação básica, bem como são responsáveis pela progressão e pela diversidade no ensino, nos programas curriculares.

Nessa perspectiva, para realizar um trabalho que compreendesse os gêneros como objeto de ensino, selecionei, nesta pesquisa, a abordagem do gênero discursivo ensaio para ser veiculado na esfera acadêmica/científica.

O ensaio é um gênero discursivo muito antigo e de longa tradição que se adequa às mais variadas áreas do conhecimento. Por refletir a defesa de uma tese de modo sistemático, organizado e reflexivo, constitui uma forma comunicativa pertinente ao discurso acadêmico. Sua abordagem teórica, ao menos no Brasil, não é ampla. Embora haja um considerável emprego dessa modalidade discursiva, as manifestações comunicativas elaboradas mediante a designação de ensaio, muitas vezes não o são. A falta de teorias que contemplem as características do gênero em questão gera, ainda, a produção de textos que não se nomeiam ensaio e são publicados como tal, já que durante a pesquisa encontrei trabalhos científicos que se intitulavam artigos, publicados como ensaios, como o contrário também foi constatado. Ademais, mesmo sendo considerado um texto do universo acadêmico, seu estudo e sua produção não são observados com frequência no referido contexto.

Com o intuito de contemplar um ensino via gêneros discursivos – instrumentos de reflexão ao estudo de práticas contextualizadas – após o estudo das características constituintes do ensaio acadêmico, apresento atividades didáticas elaboradas mediante o encaminhamento metodológico proposto por Gasparin (2003). O plano, preparado para oito aulas, foi aplicado em uma turma universitária, mais especificamente, o primeiro ano do curso de turismo de uma instituição pública de ensino superior do Paraná. Para efeito de análise, reflito a partir das anotações em diários, as quais foram cruzadas, por meio de uma análise comparativa aos ensaios produzidos pelos acadêmicos.

No presente trabalho, busco contribuir para a efetivação de um ensino de língua materna mais contextualizado, para tanto, estabeleço as regularidades do gênero ensaio acadêmico (e suas instabilidades) e proponho sua aplicação pedagógica. Por ser esse o objetivo geral desta investigação, questiono: a) Como se caracteriza o gênero discursivo ensaio acadêmico?; b) Como pode ser desenvolvido o trabalho de língua portuguesa na transposição didática do gênero? e c) O trabalho com o ensaio acadêmico propicia um ensino voltado para a formação de leitores/produtores de textos socialmente críticos, capazes de refletir sobre as estratégias linguísticas no que se refere à leitura e à escrita em suas diferentes manifestações? Em relação aos objetivos específicos almeja-se: 1) investigar as características que constituem o ensaio acadêmico; 2) levantar as regularidades presentes em diversos textos publicados como e/ou denominados ensaios; 3) elaborar uma proposta para a transposição didática do ensaio acadêmico, de acordo com o plano de trabalho docente proposto por Gasparin (2003); 4) refletir se a prática pedagógica elaborada apresenta um

encaminhamento teórico-metodológico que contribua para a apropriação reflexiva do ensaio acadêmico.

Para alcançar os objetivos propostos, esta dissertação está dividida em cinco capítulos.

No Capítulo I, apresento os fundamentos teóricos norteadores da pesquisa. Nele, abordo primeiramente uma breve contextualização do ensino de língua portuguesa no Brasil, o qual privilegiou e, ainda, continua a privilegiar visões prescritiva-normativas da língua; em seguida, discuto o trabalho com gêneros discursivos como uma das possíveis formas de transcender a referida prática tradicional; e, por fim, aponto os levantamentos realizados no intuito de conhecer e compreender o gênero ensaio.

No Capítulo II, divulgo os estudos alcançados na tentativa de categorizar o gênero ensaio acadêmico. Para tanto, abordo, conforme a concepção bakhtiniana de gêneros discursivos, as características do ensaio acadêmico a partir do contexto de produção, do conteúdo temático, da construção composicional e do estilo.

No Capítulo III, descrevo a metodologia desta pesquisa. Nele, discuto paradigmas de investigação, destacando a pesquisa qualitativo-interpretativa. Apresento também considerações sobre a metodologia escolhida para a investigação em tela: a pesquisa-ação, enfatizando que, em essência, primo pela reflexão sobre o estudo da análise linguística, via gêneros discursivos, bem como a análise do processo de ensino-aprendizagem ancorado na teoria dos gêneros e transposto didaticamente por meio do plano de trabalho docente e não pela atuação da professora-sujeito.

No Capítulo IV, abordo os caminhos para a transposição didática do gênero ensaio acadêmico. Discuto sobre o procedimento metodológico proposto por Gasparin (2003) e justifico sua adoção estratégica como didática, para tanto, mobilizo um plano elaborado para o ensino-aprendizagem do gênero em estudo.

Por último, no Capítulo V, analiso se a aplicação do plano de trabalho docente para o estudo do gênero ensaio acadêmico em sala de aula, permite ao educando apropriar-se reflexivamente da modalidade discursiva em foco. Desse modo, busco verificar se o procedimento contribui para a apropriação do gênero, de modo a permitir ao educando obter conhecimentos necessários à produção da modalidade discursiva em pauta.

Terminadas as análises, passo a tecer as considerações finais.

1 ENSAIO: PERCURSO SINUOSO

Inúmeros são os percursos trilhados pelas reflexões acerca do ensino de língua. Nessa trajetória, diversos caminhos, no Brasil, retratam uma paisagem linguística assolada por um ensino compartimentado da língua. Um cenário descrito por muitas vozes, distintas e intensas, que evocam um estudo contextualizado, mas que revelam, não obstante tenhamos novos rumos linguísticos, a soberania de uma visão reducionista da língua.

Durante muito tempo, o ensino, exclusivamente, viabilizou a concepções de língua que privilegiavam suas complexidades internas, excluindo

[...] a dimensão global da língua, seu funcionamento concreto, nas diferentes situações da comunicação humana, ficando de fora o funcionamento da língua, era descartada também sua natureza textual e discursiva, o que a deixava reduzida a um componente gramatical, apenas, superpoderoso e invasor, a partir do qual tudo era visto (ANTUNES, 2007, p. 120).

O ensinar língua, portanto, significa(va) “levar ao conhecimento (ou reconhecimento) dos alunos as regras gramaticais, de funcionamento dessa variedade linguística de prestígio” (BEZERRA, 2002, p. 37). Ao discorrer sobre a visão gramatical que emana dentro e fora das escolas brasileiras, Antunes (2007, p.22) lembra que a população, diante do ensino da “gramática onipotente e o da gramática simplificada e exata”, parece se tranquilizar, parece “ficar em paz com a língua, embora cega perante a imensa heterogeneidade e flexibilidade dos usos”.

Partindo do exposto, é possível dizer que vozes vão e vêm, cruzam-se, completam-se, expressam verdades e crenças e, ainda, refletem uma concepção de ensino da língua em que a gramática parece ser a única protagonista, já que a concepção prescritiva e analítica da língua encontra-se enraizada ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

Em decorrência, encontrar relatos das mais profundas dificuldades linguísticas, seja em relação à organização do discurso, seja nos processos de leitura e compreensão de um texto e, até, em relação ao domínio gramatical, não é novidade. Por essa razão, as pesquisas na área do ensino da língua multiplicam-se e tentam romper as muralhas instauradas sob o império de uma língua meramente prescritiva-normativa, no intuito de, conforme salienta Antunes (2007, p. 23, grifo do autor), “reprogramar a mente de

professores, pais e alunos em geral, para enxergamos muito mais elementos do que simplesmente *erros e acertos de gramática e de sua terminologia*”.

A respeito da concepção interacionista da língua, Almeida (1985, p. 13) pondera que “a língua é produzida socialmente. Isto quer dizer que a sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer”. Afinal, como aponta Geraldi (2003, p. 121) não é “a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum”.

Com efeito, conhecer criticamente as produções discursivas que se desenvolvem a partir da língua e saber empregá-las com eficácia nos mais diferenciados contextos permitem à sociedade hodierna desenvolver competências comunicativas capazes de promover uma interação mais participativa e analítica. Corroborando os pressupostos arrolados, Britto (2004, p. 48, grifo do autor) ressalta que a língua, enquanto produto histórico e quase-estruturante é resultado “tanto das ‘ações com a linguagem e sobre a linguagem’ que os sujeitos realizam como da ‘ação da linguagem’ (já esta é histórica e trabalho de muitos) sobre estes mesmos sujeitos”.

Ao analisar a linguagem, Bakhtin/Volochinov (2004) postulam que a verdadeira substância da língua não incide sobre o conjunto abstrato de formas linguísticas, mas pelo fenômeno social da interação verbal, atingida por meio da enunciação ou das enunciações. Para os pesquisadores, a enunciação deve ser compreendida como uma réplica do diálogo em sociedade, constituindo, por essa razão, a unidade básica da língua, de natureza interativa e ideológica, que se insere obrigatoriamente em um contexto social. A enunciação, portanto, é o meio da interação entre indivíduos organizados socialmente, pois corresponde a “uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*” (GERALDI, 2003, p. 98, grifo do autor).

Ao conceber a natureza social da língua, verifica-se que o homem, em suas produções linguísticas, não recorre, sumariamente, a aspectos normativos-prescritivos. De modo natural, tem-se o objetivo de utilizar a língua como meio de interação, depois – quando isso acontece e dependendo do contexto –, é que analisamos com pormenores nossa produção. Nesse sentido, a comunicação ocorre via composições textuais, isto é, por meio de textos. Para tanto, (re) produzimos, a todo momento, textos pertinentes à realização de nossos intentos conversacionais.

Por conseguinte, ao deixar de contemplar os dados que, de certo modo, tecem e determinam nossas construções textuais/comunicativas (contexto de produção, interlocutores, suporte, objetivo, local, época, escolhas linguísticas, temáticas e de construção/organização textual), o ensino fragmenta a língua, muitas vezes, a um único aspecto: gramatical – pouco visado quando comparado ao caráter social da língua. Significa, conforme postula Antunes (2009, p. 22), “subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: o seu poder de significar, de conferir sentidos às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social”.

Historicamente, o ensino normativo-prescritivo encontrou alicerce nas políticas pedagógicas do país, as quais instauraram durante décadas o domínio da língua como fator de poder social, cujo acesso à variante culta era prestígio para poucos. Com o tempo, paulatinamente, o quadro educacional vai reconstruindo-se e, em concomitância, novas teorias linguísticas apresentam-se como diversificados rumos para o ensino.

Na perspectiva em foco, pesquisas contempladoras de concepções mais sociais da língua fizeram com que programas e propostas curriculares, no que tange ao enfoque dos enunciados e seus usos em sala de aula, instaurassem o texto como unidade de ensino, sendo este estudado a partir de seu funcionamento e em seu contexto de produção e de leitura. Contudo, inúmeras vezes, o ensino aborda o texto apenas como pano de fundo para o ensino de gramática.

Aqui no Brasil, como em outras partes do mundo, esse ensino das propriedades do texto na sala de aula deu origem a uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser “pretexto” não somente para um ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9).

Por acreditar que o ensino de língua portuguesa não incorporou amplamente uma concepção de língua e de linguagem capaz de considerar toda a produção histórico-social e, principalmente, que uma língua vai além de sua gramática, na pesquisa, recorro à Linguística Aplicada (doravante LA), uma vez que o escopo desta importante ciência é apresentar possíveis subsídios às dificuldades encontradas em relação ao ensino da língua - no caso, ensino contextualizado - assim como tecer análises capazes de oferecer encaminhamentos de resoluções significativas para atenuar problemas linguísticos - em relação aos usos da língua escrita, particularmente.

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele [...] (MOITA LOPES, 2005, p. 20).

Como ciência social, a LA busca promover o ensino-aprendizagem indissociável das reais situações de comunicação, ou seja, a língua como meio de interação e vinculada ao contexto enunciativo. Por propiciar recursos que ampliam a interação em sala de aula através da produção de materiais capazes de atender às necessidades de contextos específicos, a LA permite realizar um trabalho teórico-prático capaz de transformar ou, no mínimo, atenuar a compartimentalização do ensino linguístico na escola.

Segundo Moita Lopes (2005), a LA focaliza a linguagem do ponto de vista processual, isso significa dizer que:

Coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. Portanto, a teoria lingüística que interessa ao lingüista aplicado deve dar conta dos tipos de competências e procedimentos de interpretação e produção lingüística que definem o ato da interação lingüística (MOITA LOPES, 2005, p. 20).

Corroborando o dito, Signorini (2004, p. 101) respalda que a LA almeja referências na língua real, “falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas”. No contexto educacional, as pesquisas em LA focalizam o processo de ensino-aprendizagem da língua, através do estudo das ações em sala de aula.

Isso posto, ressalto que, ao buscar intervir no estudo abstrato da língua para, ambiciosamente, construir recursos que compreendam o uso da linguagem em situações enunciativas, as quais se circunscrevem nos mais variados campos de atividade humana, ancore-me na visão de linguagem bakhtiniana, visto que, como salienta Moita Lopes (2005, p. 20), “Só uma teoria do uso da linguagem é que pode fornecer os subsídios teóricos em relação à linguagem que sejam úteis para as questões com que o lingüista aplicado se defronta”.

Para Bakhtin (2003), o emprego da língua ocorre através de enunciados orais e escritos elaborados de acordo com as condições e finalidades de uma determinada esfera comunicativa. Na perspectiva sociológica da linguagem, os enunciados promovem atividades interativas e essas produções – intimamente ligadas às condições da interação –

condicionam-se a um processo histórico e social que, por sua vez, promovem escolhas linguísticas, de acordo com a intencionalidade do emissor, com seu interlocutor, com o suporte do texto, com o gênero, com a esfera comunicativa e com a época.

Ao buscar explicar a concepção dialógica da linguagem para Bakhtin, Freitas (1994) salienta que o pesquisador concebia a linguagem em sua perspectiva global, íntima e inevitavelmente integrada à vida humana. Nesse sentido, para a pesquisadora brasileira, a comunicação verbal não pode ser compreendida fora de sua ligação com uma situação concreta (FREITAS, 1994b, p134).

Em vista do exposto, para proporcionar uma educação voltada para a formação de leitores críticos e produtores de textos socialmente dinâmicos, as escolhas devem e precisam ser consideradas, uma vez que colaboram para a (re)construção das condições de produção e recepção dos textos. Ao buscar colocar essa teoria em prática, fundamento-me na noção de gêneros discursivos bakhtiniana, com o propósito de promover a percepção dos elementos que constroem os efeitos de sentido, dentre os processos de leitura, análise linguística e produção textual. Ao se aceitar o conceito de gênero discursivo, Bezerra (2002, p. 41) destaca:

O que se constata é que a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a idéia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo (leitura, análise e produção).

Segundo Bakhtin (2003), não obstante todo enunciado particular seja individual, cada campo comunicativo elabora enunciados com relativa estabilidade. Esses enunciados, forma de textos cristalizados pela e na sociedade, medeiam a comunicação entre o enunciador e o destinatário. Os enunciados, denominados gêneros do discurso, “refletem as condições específicas e as finalidades” (BAKHTIN, 2003, p. 261) de cada esfera, de cada campo da atividade humana, ao representarem os processos interativos que abarcam três dimensões fundamentais e indissociáveis: *conteúdo temático*, *organização composicional* e *estilo*, os quais são determinados, de acordo com Schneuwly (2004, p. 25), “pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor”, já que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 43).

O *conteúdo temático*, um dos elementos que caracterizam o gênero e constitui o objeto de sentido, consoante Bakhtin (2003) além de compreender o assunto abordado especificamente em um texto, orienta a finalidade discursiva, a qual, em geral, é determinada pelo contexto de produção e pelos indivíduos que integram o momento de interação.

Para Bakhtin/Volochinov (2004, p. 128-129):

O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. [...] o tema é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. [...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação.

A *construção composicional* refere-se às formas de organização do texto, isto significa dizer que corresponde aos procedimentos adotados na organização e composição do texto. A esse respeito, Bakhtin (2003, p. 282) lembra que o formato constituinte dos gêneros do discurso, muitas vezes “nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática”; afinal “as formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Com efeito, a estrutura dos gêneros por nós é assimilada, à medida que ouvimos e reproduzimos diversas formas de enunciados concretos.

No que tange ao *estilo*, para Bakhtin (2003, p. 265), todo enunciado “é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual”. Contudo, o pesquisador lembra que nem todo texto (enunciado) propicia o reflexo da individualidade; em alguns, sobressaem-se as marcas do gênero, visto que, em geral, a grande maioria dos gêneros discursivos – com exceção dos artístico-literários – “o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objeto seu, mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar”(BAKHTIN, 2003, p. 266).

Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin/Volochinov (2004) apresentam um estudo dos modos de referência à palavra do outrem (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre). O estudo revela a importância dos discursos alheios para a constituição dos discursos próprios. De acordo com os autores, por meio do estilo, é possível organizar de forma particular os discursos do outro e os elementos da língua, sem perder o toque pessoal do autor, mas, ao mesmo tempo, sem deixar de ser um fenômeno social, já que se relaciona com outros enunciados.

Bakhtin (2003) ressalta, ainda, que qualquer estilo vincula-se ao gênero, e todo gênero é individual, pois reflete a individualidade do emissor, como já mencionado. Dessa forma, o falante/escritor seleciona os recursos textuais, lexicais e gramaticais, conforme a esfera de atividade em que os enunciados são realizados, escolhendo e combinando gêneros discursivos a partir das condições de produção e da relação valorativa com o objeto de sentido: o tema.

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 de seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é seguida, aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero (BAKHTIN, 2003, p. 282 – grifos do autor).

Em consequência, os elementos constituintes dos gêneros do discurso – conteúdo temático, estilo e construção composicional – apresentam-se “indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Diante do exposto, pautada em Schneuwly e Dolz (2004), acredito que os gêneros “fundam a possibilidade de comunicação”, pois são compreendidos a partir da “situação social imediata” e do “meio social”. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 113). Nesse sentido, faz-se necessário compreender quais são os interlocutores, sua função na sociedade, a situação comunicativa em que se inserem, a época na qual ocorreu a situação, já que “cada época e cada grupo social têm seu repertório de forma de discurso na comunicação sócio-

ideológica. A cada grupo de forma pertencente ao mesmo gênero, isto é, a cada forma do discurso social, corresponde um grupo de temas” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 43).

Na perspectiva arrolada, por meio da prática de análise dos gêneros discursivos, torna-se possível promover a exploração dos aspectos constituintes de uma modalidade discursiva (quem produz a mensagem, quem a recebe, onde se produz o texto, com que intenção, em qual situação, em que veículo) e proporcionar um ensino que desenvolva capacidades críticas quanto ao uso da linguagem. Assim, permite-se ao educando satisfazer não apenas suas necessidades pessoais, mas também qualificar todas suas relações inter-pessoais à medida em que é capaz de optar por um discurso coerente conforme a situação sócio-discursiva na qual se insere, já que, como postula Bakhtin (2003), a atividade mental organiza-se na própria interação verbal.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 283), à medida que melhor conhecemos os gêneros, mais os empregamos com perfeição.

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Acredito que o ensino via gêneros do discurso conduz à aprendizagem das mais variadas formas discursivas presentes na sociedade, permitindo expandir a capacidade linguística e discursiva dos sujeitos aprendizes, bem como apresenta meios para dar impulso à interação social. Em síntese, creio que o trabalho em sala de aula deva partir de uma prática social, para isso, os gêneros, como eixo de articulação e progressão curricular, apresentam-se como uma das possíveis abordagens para o estudo da língua como fenômeno interativo.

O estudo de gêneros pode ter conseqüência positiva nas aulas de Português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seus conhecimentos na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes (BEZERRA, 2002, p. 41).

Corroborando o dito, Motta-Roth e Meurer (2002, p. 12) salientam que:

Estudamos gêneros para poder compreender com mais clareza o que acontece quando usamos linguagem para interagir em grupos sociais, uma vez que realizamos ações na sociedade, por meio de processos estáveis de escrever/ler e falar/ouvir, incorporando formas estáveis de enunciados [...] através de textos orais e escritos, as pessoas adquirem, transmitem e recriam formas de conhecimento, estabelecem relações sociais, constroem e defrontam-se com identidades diversas.

Sob tal enfoque, considero o estudo dos gêneros discursivos promovedor de uma visão mais ampla das possibilidades de usos da linguagem, já que “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios lingüísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, 177). Para os autores (2004.), um ensino de Língua Portuguesa que elege o texto como unidade básica de ensino, assim como a noção bakhtiniana de gêneros do discurso como articuladora do trabalho representa uma das possibilidades de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos participativos, reflexivos e autônomos, conhecedores de seus direitos e deveres.

Na perspectiva em foco, o texto passa a ser concebido como unidade de ensino, integrando as práticas de leitura, análise linguística e produção de texto, e o gênero discursivo, no que tange ao ensino-aprendizagem, como objeto de ensino da língua, eixo da progressão curricular. É o que consideram os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN):

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, **a unidade básica de ensino só pode ser o texto** [...] (BRASIL, 1997, p. 35-36, grifo meu).

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, **a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino** (BRASIL, 1998, p. 23, grifo meu).

A proposta dos PCN (BRASIL, 1997-1998) de um ensino pautado nos gêneros discursivos é compartilhada no projeto de pesquisa que integro (*Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual*). Ao corroborar essa concepção de ensino de língua portuguesa, almejo possibilidades de conduzir, na escola, um trabalho voltado para a prática de análise linguística de diferentes gêneros discursivos. Para tanto, tenho por escopo, nas práticas pedagógicas, ao me basear em Perfeito, Borges e Ohuschi (2010, p.55-56), observar aspectos relativos:

- ao **contexto de produção** – autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação;
- ao **conteúdo temático** – objeto de sentido – temas avaliativamente manifestados por meio dos gêneros, explorando-se, assim, sobretudo na leitura, para além decodificação, a predição, inferência, críticas, criação de situações-problema, emoções suscitadas etc.;
- à **construção, forma composicional** – elementos de estrutura comunicativa e de significação e
- às **marcas linguístico-enunciativas** - de regularidade na construção composicional e linguística do gênero, veiculadas, dentre outras, pela expressividade do locutor (PERFEITO, 2010, p. 55, 56).

No que diz respeito ao termo análise linguística, na pesquisa em tela, é compreendido como um olhar minucioso para os modos de ser da língua, já que, segundo Geraldi (2003, p. 189) “não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos”, quer dizer, recorreremos às atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Para Perfeito (2005, p. 60),

[...] análise linguística é o processo reflexivo (epilingüístico) dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que e tange ao contexto de produção e os gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor).

A autora sugere, ainda, que essa prática ocorra em dois momentos, mais especificamente:

- na mobilização dos *recursos* linguístico-expressivos, propiciando a co-produção de sentidos, no processo de leitura;
- no momento da reescrita textual, local de análise da produção de sentidos; de *aplicação* de elementos, referentes ao arranjo composicional, às marcas linguísticas (do *gênero*) e enunciativas (do sujeito-autor), de acordo com o *gênero(s)* selecionado(s) e com o contexto de produção, na elaboração do

texto. E, desse modo, oportunizar a maior abordagem de aspectos formais e da coerência (progressão retomada, relação de sentidos e não-contradição), sempre de acordo com a situação de comunicação, socialmente produzida (PERFEITO, 2005, p.60).

A análise linguística é um encaminhamento que, segundo Geraldi (2003), ocorre no interior das práticas de leitura e produção textual, processo que tem o texto (do aluno e dos outros autores) como unidade central de ensino da língua. Logo, ao analisá-lo, devemos levar em consideração os aspectos discursivos, textuais e linguísticos.

Diante dos pressupostos arrolados, escolhi mobilizar no estudo em tela, o gênero discursivo ensaio acadêmico, buscando abordá-lo a partir dos conceitos bakhtinianos (2003) como um evento comunicativo pertinente à esfera acadêmico-científica, determinado por uma finalidade interativa da atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais. O ensino do gênero desenvolver-se-á a partir da prática da leitura, análise linguística e produção textual, como pontua Bezerra (2002, p. 43):

[...] a ênfase na leitura, análise e produção de textos narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos, temáticos, estruturais e linguísticos (que variam conforme as situações comunicativas), caracteriza-se como uma das renovações mais apregoadas no ensino de nossa língua, embora ainda insuficientemente praticada.

Através da análise do gênero discursivo ensaio acadêmico realizada pelo pesquisador-professor e de sua posterior transposição didática, o estudo tem por desígnio um ensino de língua portuguesa voltado para a assimilação de meios que tornem possível concretizar linguisticamente intentos específicos em distintas situações sociais.

Comum ao universo acadêmico, o ensaio permite ao ensaísta expor reflexivamente sua opinião de maneira livre, isto é, sem a necessidade de comprová-la cientificamente. Trata-se de um gênero em que há a oportunidade de o aluno apresentar seu espírito crítico diante de um tema. Abordo, a seguir, um levantamento do gênero como um todo. Ao enumerar suas diversas “tipologias” e “variações”, busco percorrer as leituras realizadas no intuito de obter informações que apresentem sua origem, seu emprego, sua trajetória de uma forma geral, para no capítulo seguinte, delinear com maior especificidade um ensaio: o acadêmico.

1.1 ENSAIO: ORIGEM E EMPREGO DO TERMO

Tentar descobrir e compreender o conceito de um determinado vocábulo, muitas vezes, não constitui uma tarefa simples. Uma palavra muito antiga, por exemplo, pode assumir, ao longo dos anos, conotações distintas. Além disso, o desenvolvimento cultural e científico de uma sociedade contribui, com frequência, para o aparecimento de novos termos, para a adaptação de antigas palavras e, ainda, para a ampliação de velhos conceitos.

Traçar as aquisições semânticas adquiridas pela expressão “ensaio”, no decorrer dos séculos, requer, *a priori*, descobrir sua concepção. O ponto de partida para o estudo de um vocábulo, em geral, volta-se para sua origem. Dessa forma, segundo Massaud Moisés (2007, p. 71, grifo do autor), a genealogia do termo “ensaio” provém do latim, especificamente do termo *exagiu* e significa a “ação de pe(n)sar, originando o sentido de ‘provar’, ‘experimental’, ‘tentar’, etc.”

Partindo, provavelmente, das acepções creditadas ao vocábulo “ensaio”, o escritor e filósofo francês Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592) atribuiu a um conjunto de textos – redigidos em tom coloquial – o nome de *Essais*. Afinal, em francês, *essais* significa “tentativas”, “simples esboços”. A obra de Montaigne, “*Ensaaios*”, publicada em 1580, foi o marco de uma tradição literária que se expandiu por séculos e séculos.

O grande *Sieur* de Montaigne talvez tenha sentido algo semelhante quando deu a seus escritos o admiravelmente belo e adequado título de *Essais*. Pois a modéstia simples dessa palavra é uma altiva cortesia. O ensaísta abandona suas próprias e orgulhosas esperanças, que tantas vezes o fizeram crer estar próximo de algo definitivo: afinal, ele nada tem a oferecer além de explicações de poemas dos outros ou, na melhor das hipóteses, de suas próprias idéias. Mas ele se conforma ironicamente a essa pequenez, à eterna pequenez da mais profunda obra do pensamento diante da vida, e ainda a sublinha com sua irônica modéstia (ADORNO, 2008, p. 25).

Para Hernández et al. (2009, p. 5), o conceito introduzido por Montaigne para o vocábulo ensaio relaciona-se à ideia de “pôr na balança”, “medir”. Assim, o termo, para os pesquisadores mexicanos, corresponde ao equilíbrio, ou melhor, à busca pelo equilíbrio das ideias, visto que “es el esfuerzo de encontrar el equilibrio entre textos paralelos

que se observan con profundidad y dentro de una autonomía intelectual nos eligen un camino de complejos argumentos que emocionan lo más profundo de nuestra vocación social”¹

Em consequência, o vocábulo ensaio passa, a partir da publicação *Essais*, de Michel de Montaigne, a compreender uma modalidade textual, configurando-se, portanto, em um gênero discursivo, muito utilizado, e com perdão da rima, pouco estudado, ao menos no Brasil.

Do francês *essai* se origina a conotação literária que o termo passou a ostentar após o século XVI. Como que marcado pela significação etimológica, o vocábulo reveste, no terreno literário, um tipo de obra que escapa a todas as tentativas de uma definição absoluta e convincente. **De contorno lábil, o termo “ensaio” tem sido empregado para rotular as mais díspares obras**, tornando-se em muitos casos impossível determinar com precisão os limites do vocábulo (MOISÉS, 2007, p. 71, grifo meu).

Nos dias atuais, segundo Soares (2006, p. 65), os textos que recebem a denominação de ensaio configuram-se como mais conclusivos. Para a sociedade hodierna, ensaiar “já não é apenas tentar ou experimentar uma interpretação da realidade por meio de exposições pessoais do escritor, sobre assuntos de seu domínio. Este foi o sentido com que o utilizou Montaigne, [...], para transmitir familiaridade com o assunto enfocado”. A partir do pressuposto arrolado, acredito que os ensaios produzidos na esfera acadêmica pela sociedade contemporânea devam encaminhar-se para uma abordagem temática com certo posicionamento conclusivo, de modo a demonstrar o posicionamento a que chegou seu ensaísta até o momento de sua produção.

1.2 OS CAMINHOS DO ENSAIO

O objetivo de se buscar traçar os caminhos percorridos pelo ensaio ao longo dos anos e até mesmo por diversos países, não é o de revelar um profundo levantamento histórico da presença do gênero pelo mundo após sua criação. Muito menos de apresentar um complexo e exaustivo estudo dos inúmeros ensaístas e de suas obras. Ainda que se faça a apresentação de dados superficiais a respeito do crescimento do gênero desde sua concepção,

¹ “o esforço para encontrar o equilíbrio entre textos paralelos que se observam com profundidade e dentro de uma autonomia intelectual nos elegem a um caminho de complexos argumentos que emocionam o mais profundo de nossa vocação social” (tradução minha).

o escopo deste item visa, apenas, a esboçar superficialmente os percursos do gênero no decorrer da história.

Moisés (2007) aponta Montaigne como criador do gênero ensaio, porém assinala que o francês foi precedido por Plutarco, denominando-o de “patriarca dos ensaístas”. Para o estudiosos, de certa forma, Montaigne também foi precedido por Aristóteles, Platão, Marco Aurélio e outros, como também pela copiosa “literatura de adágios, ‘exemplos’, apotegmas, em circulação no decurso do século XVI” (MOISÉS, 2007, p. 72, grifo do autor).

Corroborando o mencionado, Soares (2006) salienta, do mesmo modo, que embora Montaigne seja considerado o pai do ensaio, uma vez que foi o primeiro a conceituá-lo e a empregá-lo para intitular sua obra, a Antiguidade registra grandes ensaístas, os quais perpassam ainda na atualidade as matrizes do pensamento ocidental. Para a pesquisadora, Platão e Aristóteles apresentaram ensaios por meio da produção de *Poética* e *Diálogos*, respectivamente. De acordo com Haro (1992, p. 118), Lukács (1975) acredita que Platão é o maior ensaísta que já existiu, o grande ensaiador das maiores perguntas da vida.

Posto que o ensaio tenha suas raízes na Antiguidade e, ainda, que segundo Peter Burke (2006) era comum, no século XVI, escritores publicarem pequenos textos expondo suas reflexões com falas mais ou menos informais, nos textos de Montaigne, o novo deu-se em relação ao título “Ensaaios”.

Partindo, então, do pressuposto de que Michel de Montaigne foi o nomeador do gênero que constitui o escopo do presente trabalho, é possível delinear os caminhos percorridos pelo ensaio com maiores contornos a partir da obra do francês.

Não obstante tenha nascido em território francês, no século XVI, o ensaio tomou maiores proporções nos séculos XVII e XVIII, entre escritores anglo-saxônicos. Todavia, na Alemanha, chegou a ser considerado um produto bastardo, visto, para Adorno (2008), não ser concebido como produto autônomo, disseminando grande preconceito em relação ao gênero, no país em questão.

O filósofo Francis Bacon, em 1597, publicava *Essays* (Ensaaios), na Inglaterra. Após as publicações de Montaigne e Bacon, o ensaio, durante quase todo o século XVII, não assumiu um lugar de destaque entre os escritores da época. Mais tarde, contudo, as referidas publicações influenciaram grandes adeptos ao gênero que incluiu renomados autores

como Addison, Alexander Pope – o único a produzir ensaios em verso – , Samuel Johnson, David Hume, Jonh Dryden, Jonathan Swift, Daniel Defoe, Abraham Cowley, entre outros.

Para Haro (1992), tradicionalmente, Montaigne e Francis Bacon têm sido considerados os fundadores do gênero ensaio, porque foram os primeiros a empregar o termo ensaio conscientemente. O prestígio adquirido, através dos textos dos dois ensaístas, fez com que o termo se difundisse. A palavra ensaio passou, assim, a rotular diversas obras num curto espaço de tempo.

Em seus estudos sobre o ensaio, Moisés (2007) apresenta a difusão do gênero nos países europeus e até por outros continentes. De acordo com o pesquisador, no ano de 1711, o ensaio ganha a primeira revista dedicada inteiramente ao gênero *The Spectator*. Concomitantemente, propaga-se pela Inglaterra, observando-se o emprego difundido da palavra que o denomina na atribuição de títulos.

O início do século XVIII marca a difusão do ensaio informal no jornalismo inglês através de Daniel Defoe. O gênero começa a ganhar espaço entre os escritores da época, recebendo preciosas contribuições de Joseph Addison e Richard Steele, os quais são responsáveis por produções do gênero de extrema qualidade estilística e pelo êxito deste nas revistas que eles mesmos fundaram: *The Tatler* (1709-1711), *The Spectator* (1711-1714) e *The Guardian* (1713).

Já no século XIX e, especialmente, no XX, ao mesmo tempo em que o ensaio se consagra permanente nas letras britânicas, propaga-se pelas literaturas europeias e americanas.

A França readquire o gosto pelo ensaio com Voltaire, Montesquieu, D' Alembert e outros nomes no século XVIII. Nessa fase, os franceses apreciam intensamente o cultivo ao gênero em tela, graças a Lamennais, Stendhal, H. Taine, Victor Cousin, Renan, Sainte-Beuve, entre outros. Nas primeiras dezenas da metade do século passado, o ensaio, na França, destaca-se devido a J. P. Sartre, Malraux e outros (MOISÉS, 2007).

Na Espanha, apenas depois de um bom tempo, o ensaio consegue aparecer em meio ao discurso, a epístola ou carta, a oração, entre outros gêneros. Após renomados nomes que almejavam esforços, o ensaio encontra “o clima ideal para desenvolver-se e alcançar altos níveis, mercê do aparecimento de figuras de porte europeu e internacional [...] mais recentemente, é considerável o número de cultores espanhóis do ensaio” (MOISÉS, 2007, p. 72-73).

Nos Estados Unidos, o gênero em foco se desenvolveu amplamente. No século XVIII, pelos precursores Benjamin Franklin, Thomas Paine e outros. Em seguida, com Washington Irving, responsável por iniciar a moda entre o público estadunidense, no século XIX. E, finalmente, pelo mais influente ensaísta norte-americano Emerson, seguido por H. D. Thoreau, Oliver Wendell Holmes, James Russell Lowell, H. L. Mencken, George Santayana e vários outros do século passado e atual (MOISÉS, 2007).

Em Portugal, conforme discorre Moisés (2007), o ensaio apresenta esboços já na Idade Média através de D. Duarte. Todavia, é no século XVIII que realmente se pode observar configurações mais complexas através de Verney, Antônio Nunes Ribeiro Sanches, Cavaleiro de Oliveira e Matias Aires. Na primeira metade do século XIX, Herculano se destaca pelos ensaios repletos de erudição histórica, seguido por Antero – conhecido pelo rigor da análise e por um filosofismo utópico de autêntico ensaísta. Moisés (2007) ainda salienta que o ensaio português, no século passado, vivera seu apogeu, tendo como ensaísta característico do período Antonio Sergio, o qual se destacava pela sólida vocação ao gênero.

Na América Latina, a presença do ensaio foi fortemente relacionada ao jornalismo e refletia o olhar para o concreto, para os aspectos contemporâneos e, ainda, para os imperiosos problemas. No século XIX, os ensaístas apresentavam programas de reformas, pois buscavam encontrar soluções para os problemas sociais. Já no século XX, apenas anunciavam os problemas, deixando a solução destes para os sociólogos, economistas, políticos, e outros.

Partindo dos pressupostos arrolados, é conveniente ressaltar que o trajeto histórico percorrido pelo gênero ensaio desde a sua criação, não apresenta distinções quanto ao tipo de ensaio que se abordara, apenas que o gênero começava a ser disseminado, mesmo que com determinadas distinções.

1.2.1 O Ensaio no Brasil

De acordo com Moisés (2007), a trajetória do ensaio no Brasil tem seu início na época do descobrimento pelos portugueses, tendo como primeiro texto representativo do gênero a carta de Pero Vaz de Caminha. Segundo o autor, o ensaio teve sequência com “as observações de viajantes missionários e colonos a respeito da terra inculta

e primitiva: *Diálogos das grandezas do Brasil* (1618), atribuídos a Ambrósio Fernandes Brandão; *Cultura e Opulência do Brasil* (1711), de Antonil” (MOISÉS, 2007, p. 74).

Entretanto, não obstante o gênero já marque as produções brasileiras desde os primórdios, o ensaio apresenta poucas referências em nossa cultura. As reflexões existentes sobre o gênero em questão, conforme respalda Gaio (2004), constituem críticas ao emprego do ensaio como frágil ferramenta para descrever textos que tivessem aspiração científica ou, então, elogios. Há, ainda, textos que apenas examinam o ensaio como um gênero discursivo mais ordinário a áreas como a Filosofia, a Ciência Política, a Crítica Literária, a Pedagogia, as Ciências Sociais, entre outras.

Intrigam-nos os motivos da ausência de reflexão sobre a predominância do ensaio na cena intelectual brasileira. Mesmo aqueles que se preocupavam com a forma não se entusiasmaram em analisar a escolha do ensaio (excluindo, é claro, o campo ficcional) como destino para apresentar idéias e interpretações sobre o Brasil (GAIO, 2004, p.13).

A ausência do gênero em cenário nacional também é apontada por Guerini (2000). Para a estudiosa, até mesmo consagrados críticos não abordam o ensaio como gênero. Gaio (2004) observa que, para Afrânio Coutinho (1986), o ensaio na cultura brasileira apresenta uma forma peculiar, seu tamanho é reduzido e ambiciona o aspecto interpretativo e subjetivo. Seu intuito deixa de ser, no Brasil, a simples tentativa de uma abordagem temática para assumir um caráter mais conclusivo e paradigmático dos estudos literários, filosóficos, políticos, pedagógicos, entre outros.

No século XIX, dentre as personalidades que se dedicaram a produzir textos sob a forma do ensaio, destacam-se Marquês de Maricá (*Máximas, Pensamentos e Reflexões*, 1850) e Joaquim Nabuco (*Minha Formação*, 1900).

O modernismo é o período mais representativo do ensaio em território brasileiro. Antônio Candido (1980, p. 123), reconhecido crítico literário, acrescenta em relação à afirmação exposta que “é característico dessa geração o fato de toda ela tender para o ensaio. Desde a crônica polêmica [...] até o longo ensaio histórico e sociológico, que incorporou o movimento ao pensamento nacional”. Para o pesquisador, o ensaio se sobressai no período em questão devido à inquietação dos modernistas em procurar interpretar o Brasil.

A busca pela decodificação do país verde e amarelo, contudo, já se esboçava entre os pré-modernistas. Nos períodos em questão, o objetivo era compreender o Brasil a

partir da escolha de temas e problemas que fossem comuns, visto que no período modernista, “foram modificados, ou melhor, ampliados os recursos à disposição para pesquisas, propiciando uma maior liberdade textual, um sentido mais gregário dos intelectuais e a incorporação de novos cânones” (GAIO, 2004, p. 17).

Todos esquadrinham, tentam síntese, procuram explicações. Com o recuo do tempo, vemos agora que se tratava de redefinir a nossa cultura à luz de uma avaliação nova dos seus fatores. Pode-se dizer que o Modernismo veio criar condições para aproveitar e desenvolver as instituições de um Sílvia Romero, ou um Euclides da Cunha, bem como as pesquisas de um Nina Rodrigues (CANDIDO, 1980, p. 123).

Por consagrar-se como característico da geração modernista, grande parte da bibliografia que aborda o percurso histórico do ensaio no país, refere-se ao período em questão. Partindo do esclarecimento apresentado por Afrânio Coutinho, em relação à predominância do ensaio no período modernista, Gaio (2004, p. 16) destaca que o gênero ensaio “só foi incorporado como gênero discursivo pelos intelectuais devido à decisiva presença da cultura oral no Brasil. Um deficiente sistema educacional e a presença tardia da universidade poderiam justificar tal escolha. Pode ser.”

Ainda, de acordo com Gaio (2004), os ensaios produzidos após a Semana de Arte Moderna receberam diversos estímulos das obras do período anterior, inclusive autores que iniciaram uma nova etapa do ensaísmo no Brasil, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. A preocupação dos escritores pré-modernistas e modernistas pairava, principalmente, em relação ao sentido da interpretação e à maneira de escrever (com ênfases diferentes). Menor era a atenção ao tipo de organização ao gênero.

Moisés (2007) corrobora o exposto ao reforçar que, a partir de 1922, o ensaio ganha notável impulso, “graças a Paulo Prado (*Retrato do Brasil*, 1928), Gilberto Freyre (*Casa-Grande e Senzala*, 1933), Sérgio Buarque de Holanda (*Raízes do Brasil*, 1936), Fernando de Azevedo (*A Cultura Brasileira*, 1943) e tantos outros”(MOISÉS, 2007, p. 74).

O ensaio, desde o pré-modernismo, não se caracterizou por obedecer a qualquer convenção. Pode ser curto ou longo, incluir pesquisas empíricas ou não, pode explicitar métodos ou teorias, preocupar-se com a sistematização [...] a identidade do ensaio, no Brasil, é sua completa diversidade formal e também quanto ao conteúdo (GAIO, 2004, p. 18).

O crescimento das Universidades no Brasil proporciona a demanda por outros gêneros. No entanto, conforme assinala Gaio (2004), o ensaio não perde o *status* de forma mais apreciada da expressão de ideias e interpretações sobre as mais distintas áreas do conhecimento. Cabe ressaltar, contudo, que o ensaísta “convive com certo desprezo que se mistura à admiração e ao desejo dos mesmos de escrever, algum dia, um ensaio que o torne conhecido e reconhecido publicamente” (GAIO, 2004, p. 18).

Consoante Ortega (apud. HARO, 1992, p. 96, tradução minha), “cada época trae consigo una interpretación radical del hombre. Mejor dicho, no la trae consigo, sino que cada época es eso. Por esto, cada época prefiere un determinado género²”.

Diante do exposto, as diversas manifestações do ensaio de formas díspares, que não mais como a de sua concepção, refletem a evolução natural dos textos, os quais buscam adaptar-se aos contextos históricos. Ávila (2007), a esse respeito, acrescenta que não se pode pensar que um gênero possa manter-se puro por séculos e séculos. Por isso que, segundo a pesquisadora venezuelana, existem diversas propostas de tipologia do ensaio.

Antes de finalizar esta subseção, convém retomar o que salientei no início do capítulo a respeito das informações apresentadas sobre o gênero ensaio. Até o presente momento, busquei abordar o gênero como um todo, isso significa que não tentei relatar dados de um único tipo de ensaio, mas, especificamente nesta parte do trabalho, relatar a presença do gênero em nosso e em outros territórios.

1.3 O CONCEITO DO ENSAIO

Ensaíar... Quais caminhos percorrem um escritor ao produzir um ensaio? Quais os possíveis contornos realizados para que o texto não perca a designação de ensaio? Para se ter uma ideia da difícil definição do gênero, Pedro Aullón de Haro (1992), autor do livro “*Teoría del Ensayo*” considera o ensaio literário a forma mais difícil de dominar e de julgar. Assinalo, todavia, que a tentativa é conseguir delinear as marcas que permitem chamar todos os ensaios de “ensaio”. Mas a fala do pesquisador serve para reforçar e ilustrar a complexidade da tarefa.

² “cada época trae consigo una interpretación radical del hombre. Mejor diciendo, no trae consigo, senão que cada época é isso. Por isto, cada época prefiere un determinado género” (tradução minha).

Ler ensaios e buscar seu conceito. Encontrar as palavras adequadas e tecer enunciados que contemplem o seu sentido. Quais palavras? Parece até que diante do assunto as palavras fogem, somem. A dificuldade também revela a grandeza da forma discursiva em questão; porquanto, de acordo com Haro (1992, p. 19), “la cuestión del Ensayo en cuanto que privilegiado género medula e irrenunciable de la reflexión moderna es interrogante no subsidiario para el conocimiento del lenguaje y para la formación del pensamiento”³.

Considerando o exposto, no intuito de encontrar o conceito para o gênero ensaio que fosse plausível às suas inúmeras faces, percorri textos de diversas áreas do conhecimento (filosofia, sociologia, literatura, entre outras) que pudessem contribuir para a tentativa de conceituá-lo.

Adorno (2008, p.16 e 17), ao discorrer sobre a complexidade de se conceituar o gênero ensaio, postula que:

O ensaio, porém, não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos. Seus conceitos não são construídos a partir de um princípio primeiro, nem convergem para um fim último.

O gênero ensaio apresenta em si uma liberdade de expressão que poucos outros gêneros oferecem. É como se fosse possível, por meio do gênero, expor nossa visão das coisas sem nos preocupar com a comprovação teórica dos enunciados. Quantas vezes nos vemos emudecidos diante da realidade e calamos nossa voz, ora porque não somos um pesquisador renomado ou profundo conhecedor do assunto, ora porque não temos respaldo teórico? É a voz destemida e o olhar encantador que movem o ensaísta.

O caráter de novidade do ensaio está na sua forma. Ele não cria nada de novo, mas sempre revê o já existente, procurando um novo modo de abordá-lo. O método de abordagem é a negação sistemática de todo método, colocando os conceitos sem os definir. Como em um mosaico, uns definem

³ “A questão do ensaio enquanto gênero privilegiado e essencial para a reflexão moderna é fundamental para o conhecimento da linguagem e para a formação do pensamento” (tradução minha).

os outros por relação. Seu maior rigor está, então, na composição, não para persuadir seu interlocutor (como na retórica), mas para mostrar o caminho da descoberta enquanto acontece e os momentos de beleza que são instantes construídos de felicidade (SANSEVERINO, 2004, p. 101).

É claro, porém, que o ensaio, ao mesmo tempo em que atribui voz ao ensaísta, também exige que sua fala seja coerente, cobrando-lhe um alto grau de amadurecimento e ponderação diante dos fatos que, talvez, quando nos apoiamos na fala do outro não seja tão essencial. Segundo Haro (1992), o gênero ensaio permite falar sobre tudo de uma única vez, visto que a natureza e a função do gênero é poder experimentar e falar intensamente acerca de toda coisa relevante por algum motivo.

Para Gaio (2004, p. 10 e 11), apresentar uma definição de ensaio não é uma tarefa fácil, pois, segundo o pesquisador, seu significado “é algo estranho na medida em que ele só esclarece por enumeração dos procedimentos a que ele submete o objeto a ser interpretado e se constitui também por oposição a outros gêneros textuais”.

Moisés (2007, p. 80) argúi que todas as reflexões em busca de uma teoria do gênero recaem sobre os mesmos lugares-comuns, fazendo pressupor “a existência de uma soma de invariantes – ao redor dos quais se estrutura toda teoria do ensaio – e de variantes, que somente vêm à baila quando indispensáveis ao esclarecimento dos invariantes”.

Por meio do ensaio, é possível esboçar nossas teses em relação a tudo que conhecemos ou buscamos conhecer. Desde as coisas mais simples até as mais complexas. Quantas teorias não nasceram de simples pressuposições? Isso não significa que todos os ensaios venham a se tornar grandes teorias. O ensaio é só um esboço. Ademais, como articulou Adorno (2008), existem ensaios ruins, como existem dissertações ruins.

O gênero ensaio reflete, portanto, a liberdade da expressão subjetiva. A valentia e, ao mesmo tempo, a sabedoria de um escritor em redigir sobre algo a partir de suas próprias reflexões, de seus próprios experimentos, de sua vivência. O ensaio é fruto das mais íntimas experiências humanas. É a busca de uma tese que se corporifica a partir dos conhecimentos, das análises, das leituras e da vivência de mundo.

A lógica e a experiência, a razão e a sabedoria misturam-se ao escrever um ensaio. A experiência é o resultado do conhecimento como produto da relação entre o escritor e seu objeto de estudo, enquanto a lógica configura-se através do conhecimento como produto de evoluções da “la arquitectura íntima de las ideas y sus relaciones mutuas, es la

lógica; razón de la concordancia del pensamiento consigo mismo, no su concordancia con el objeto de estudio”⁴ (HERNÁNDEZ et al. 2009, p. 2 e 3).

Para Soares (2006, p. 65), o ensaio, na perspectiva de Montaigne, apresentava como característica a impressão de que nele se traduzia diretamente o pensamento em palavras, sem qualquer artifício de expressão. “Deveria ser breve, compactando o pensamento, a experiência e a observação”.

Embora muitas vezes guarde uma feição didática, o ensaio se reveste hoje de características literárias. E nisso ele se localiza também em um território limítrofe entre o literário e o não-literário. Isto porque a busca do pensamento original conduz a uma forma original de enunciá-lo, pondo em tensão, a todo o momento, a subjetividade e a objetividade, a abstração e a concretude. De uma coisa, porém, ele não abre mão: de seu caráter crítico, que separa para distinguir, e assim caracterizar o objeto para o qual se volta através de um exame tão racional quanto apaixonado, que faz da expressão da verdade a verdade da expressão (SOARES, 2006, p. 66).

A dificuldade de se atribuir ao gênero ensaio conceitos que o definam também se relaciona ao fato de que se trata de uma modalidade discursiva cujas fronteiras refletem uma instabilidade oriunda da construção híbrida em que se estrutura o gênero.

Considerável parcela dessa instabilidade analítica decorre da circunstância de que o ensaio se situa paredes-meias com outras expressões igualmente híbridas, como a autobiografia, o jornalismo, o diário íntimo, a crítica literária, etc. Não poucas vezes torna-se impossível a classificação unívoca: a mesma obra participa a um só tempo de duas categorias; na verdade, dependendo do ponto de vista assumido pelo crítico, tratar-se-ia de texto polifacetado. Assim, uma autobiografia na qual o narrador inserisse divagações de modo a tornar fictícia a reminiscência, assumiria, nesse particular, caráter ensaístico; e um ensaio no qual avultasse o contingente biográfico, estaria próximo da autobiografia (MOISÉS, p. 74).

De acordo com Gaio (2004, p. 12, grifo do autor), Adorno, pesquisador do ensaio, “reconhecia a separação entre arte e ciência e admitia haver certa *autonomia estética* no ensaio; ele é *essencialmente linguagem*, um esforço tenaz na exposição das idéias; todavia considerava um erro *hipostasiar* essa separação”. Ao apontar as principais referências feitas por Adorno ao ensaio, Gaio enumera as seguintes:

⁴ “arquitetura íntima das ideias e suas relações mútuas. Por outro lado, a razão, fortemente ligada ao racionalismo matemático, é fruto da aquiescência do pensamento consigo mesmo e não de sua concordância com o objeto de estudo” (tradução minha).

- sua natureza aberta,
- o reconhecimento da não-identidade entre pensamento e objeto, entre sujeito e o objeto, entre *o modo de expor e o objeto*,
- sua natureza fragmentária que não é contrária à busca da totalidade,
- a presença de teorias e conceitos,
- o esforço para *abrir* o que há de *opaco* nos objetos,
- a própria organização textual deverá amarrar o que, às vezes, poderia parecer como solto, disperso,
- sua abertura aos dados novos da realidade,
- sua assistemática como crítica às formas fixas e consagradas da verdade, herdadas da filosofia tradicional e
- reafirma, assim como Simmel⁵ a noção de tentativa e o caráter de excuro presentes no ensaio. (GAIO, 2004, p. 12, grifo do autor).

Em relação ao processo de produção do gênero ensaio, Hernández et al. (2009, p. 2), postulam que:

El lenguaje escrito en el ensayo es una reflexión profunda que dialoga el yo y se proyecta sobre el universo. Este conocimiento generado en el ensayo es un modelo mental complejo, que intenta ser verdad al asegurar concordancia con la realidad. Las referencias teóricas con las que observamos a un objeto de estudio, moldean nuestra mente, esto debe advertirnos de un dogma que da por sentado el conocimiento posible entre el observador y el objeto de estudio, de esta manera nos son dados los límites de referencia del desafío al escribir un ensayo. La confianza en la razón como proceso crítico no la cuestionamos que una buena parte de los avances en ciencias se debieron a que alguien imaginó alternativamente una función intermediaria del conocimiento con la realidad⁶.

Os ensaios posteriores aos elaborados pelo pioneiro francês, embora com o passar do tempo tenham adquirido novas características, continuam a apresentar a essência do gênero: o tom ensaístico. É isso que permite, segundo Moisés (2007), a outros textos apresentarem, em certos momentos, o *tom ensaístico* análogo ao que Montaigne utilizou ao analisar os inúmeros problemas que lhe ocupavam a consciência.

A ideia de tom ensaístico pode se fazer presente em outros textos pertencentes a gêneros distintos. Isso não significa dizer que tais produções configurem-se

⁵ Gaio (2004) não apresenta a referência bibliográfica do autor. No texto de Gaio, apenas encontrei o nome completo “Georg Simmel”.

⁶ A linguagem escrita no ensaio é uma reflexão profunda que dialoga o eu e se projeta sobre o universo. Este modelo gerado no ensaio é um modelo mental complexo, que intenta ser verdade ao assegurar concordância com a realidade. As referências teóricas com que observamos a um objeto de estudo, moldam nossa mente, isto deve nos advertir de um dogma que nos dá por sentado o conhecimento possível entre o observador e o objeto de estudo, dessa maneira não são os dados os limites de referência do desafio de escrever um ensaio. A confiança na razão como um processo crítico, não há questionamentos que uma boa parte dos avanços em ciências se deveram a alguém que imaginou alternativamente uma função intermediária do conhecimento com a realidade.

como ensaios, já que não prevalece, nesses casos, o componente ensaístico, mas o específico da outra modalidade discursiva.

É por essa razão que, conforme pondera Moisés (2007), ao analisar-se a estrutura do ensaio seja necessário distinguir *o ensaio como forma em prosa do ensaio como tom ou atitude*. Enquanto o primeiro volta-se para a produção à Montaigne; o segundo caracteriza-se por apresentar “a disposição de espírito caracterizada pela liberdade crítica, mas que se efetiva onde quer que se encontre e de acordo com as mais variadas formas” (MOISÉS, 2007, p.76).

Em termos absolutos, todo ensaio pressupõe a crítica, mas a recíproca não é verdadeira. No ensaio, não raro a obra em exame é pretexto para observações que podem ser brilhantes, mas desligadas do seu objeto. Nesses casos, quem lê o ensaio pouco se importa com a justeza da interpretação e do julgamento. Interessa-lhe o flanco criativo do escrito e, por isso o encara como invenção, habilidade verbal a serviço da inteligência e da imaginação. Nesse extremo, é de perguntar por que não preferir a leitura do texto que motivou o ensaio, visto que o escopo do leitor se resume, nessa hipótese, na fruição da beleza da forma, das associações inesperadas, das propostas interpretativas surpreendentes ainda que gratuitas, etc. Ler o ensaio com esse objetivo, nem serve à compreensão da obra em causa, nem oferece todo o prazer que um texto literário, poético ou prosístico, é capaz de proporcionar (MOISÉS, 2007, p. 78).

Em relação a sua estrutura, Moisés (2007, p.94) postula que o ensaio configura-se como texto aberto, contrário a padrões cristalizados, visto que sua composição corresponde à absorção da matéria abordada, de forma que seu caráter estrutural provém de dentro para fora. “De certa maneira, cada ensaio ostenta uma estrutura irrepetível. Entretanto, é lícito reduzir-lhe as variações a um denominador comum, sob pena de se poder distinguir o ensaio das manifestações contíguas” (MOISÉS, 2007, p. 94).

Segundo Moisés (2007), o ensaio exprime-se em prosa e requer uma ordenação lógica: começo, meio e fim.

Tratando de expor e/ou indagar, o ensaio organiza-se como um diálogo, entre o ensaísta e o leitor (ou o próprio “eu”), porém um diálogo em que as idéias se enfileiram numa seqüência que não precisa ser, necessariamente, a do silogismo. Sem desprezar a lei da causalidade, antes chamando-a quando oportuna, o ensaio dissimula somente até certo ponto que alguém busca persuadir-se a si próprio e persuadir o leitor. O ensaio é, neste sentido, a arte da persuasão, mas persuasão como bonomia, atraindo o leitor pelo seu descontraimento pelo seu à-vontade coloquial. Persuadir conquistando a adesão espontânea do leitor para o saber equilibrado e sensato que ali se cristaliza, não pelo saber dogmático e direto. Persuadir não pelo cerrado e superior raciocínio lógico, mas pelo grau de sensatez, equilíbrio e experiência que veicula. Em suma, pela lógica psicológica (MOISÉS, 2007, p. 94-95).

Dos pressupostos arrolados, torna-se possível atestar que o ensaio é um gênero híbrido, visto refletir uma mescla entre as esferas artística e científica, quer dizer, nele estão presentes a criatividade e a lógica. Esta, responsável pela articulação dos argumentos, enquanto aquela pela forma livre em que se constrói o ensaio e pela subjetividade. E, ainda, porque pode ser abordado em diversas áreas do conhecimento e de circulação. O ensaísta expõe e argumenta de modo pessoal. Quanto ao tema abordado, o ensaio pode discorrer sobre todas as áreas do conhecimento, sobre todos os temas.

1.4 TIPOS DE ENSAIO

Talvez pela complexa tarefa que constitui definir o gênero ensaio, seja possível o encontro de tantas nomeações. É claro, por certo, que cada “subtítulo” atribuído ao vocábulo ensaio decorre da finalidade do texto produzido, de seu público alvo, de seu contexto sócio-histórico, seu suporte, entre outras plausíveis justificativas.

Contudo, apenas com o intuito de apresentar a extensa nomenclatura existente em relação ao gênero que constitui o objeto de estudo da proposta de trabalho em tela, apresento algumas das nomeações encontradas.

Moisés (2007, p. 79) aponta uma vasta listagem de algumas classificações mais minudentes do ensaio:

[...] como a de Angel Del Rio, que distingue três espécies, a saber: “ensaio puro, de tipo filosófico, histórico e literário; 2) ensaio poético-descritivo, lírico e costumbrista, um tanto emocional e impressionista; 3) ensaio crítico-erudito, expositivo e amplo em seu conteúdo e na projeção do pensamento que ultrapassa o literário e invade o campo das ciências”; ou a de José Luis Martínez: “1) ensaio como gênero de criação literária; 2) ensaio breve, poemático; 3) ensaio de fantasia, engenho ou divagações; 4) ensaio-discurso ou oração; 5) ensaio interpretativo; 6) ensaio teórico; 7) ensaio de crítica literária; 8) ensaio expositivo; 9) ensaio-crônica ou ensaio-memória; 10) ensaio breve, periodístico”; ou a de Estuardo Núñez, em quatro categorias: “1) ensaio ideológico ou afim da filosofia, teoria ou interpretação de algum aspecto cultural; 2) ensaio histórico que compreende o fenômeno cultural ou histórico-ideológico; 3) ensaio literário que compreende a crítica, a glosa, a estimativa ou a apreciação de obras ou fenômenos ou autores literários ou artísticos; 4) ensaio sociológico (por vezes próximo do periodismo ou da crônica, com incitação à ação ou à reforma institucional)”.

Apesar da extensa apresentação dos nomes que designam os diversos tipos de ensaio, ainda é possível encontrar outros que não integram a listagem mencionada há

pouco. E, provavelmente, não serão esgotadas todas essas formas de apresentação do ensaio no presente estudo. Todavia, entre os tipos de ensaio mais usuais na sociedade hodierna, encontram-se os seguintes: ensaio jornalístico, ensaio filosófico, ensaio sociológico, ensaio literário, ensaio histórico, ensaio acadêmico e ensaio científico.

Desse modo, é possível inferir que a variedade de ensaio decorre, possivelmente, das mudanças ocorridas na sociedade, as quais fizeram com que os escritores buscassem uma forma de ensaio que se adequasse às expectativas da época e ao contexto enunciativo. Além, é claro, de sua disseminação pelos países, cada qual com sua cultura e anseios.

1.5 O ENSAIO FORMAL E O ENSAIO INFORMAL

O ensaio pode apresentar-se por meio de duas modalidades: o ensaio formal e o ensaio informal. Enquanto neste admite-se a criação e a emoção, características do texto literário; naquele predominam características representativas de textos científicos e acadêmicos, como, por exemplo, a precisão, a objetividade e a logicidade.

O ensaio formal, segundo Moisés (2007), prima pela seriedade dos propósitos e pela lógica da composição, o ensaio informal “se exemplificaria com o próprio Montaigne, graças à liberdade criadora que marca esse tipo de ensaio, sujeito às flutuações emocionais e às ondulações do pensamento meio errático...” (MOISÉS, 2007, p. 79).

A respeito da distinta divisão arrolada, Moisés (2007) pondera que, embora seja útil, não resiste à análise, uma vez que o aspecto ensaístico do estilo formal acontece não pela logicidade, mas pelos demais ingredientes, que o tornam evidentemente parecido com o ensaio informal: “fosse a Lógica o pormenor diferenciador, teríamos não mais o ensaio, e, sim, o tratado ou algo que o valha” (p. 79).

Por outro lado, nem sempre é possível estabelecer separação rígida entre o ensaio informal e o formal, como, aliás, reconhecem os teóricos no assunto. Resultado: todas as classificações do ensaio gravitam em torno de acidentes, que são de inapreensível mobilidade, e não da essência que, embora flexível, se deixa caracterizar satisfatoriamente pelo método de redução (MOISÉS, 2007, p. 79).

A sistematização apresentada talvez seja mais relevante quando o objetivo é entender as diversas tipologias encontradas do ensaio. Fica mais fácil compreender, então, que o ensaio percorre campos distintos, como apresenta também desígnios ora mais acadêmicos e científicos, ora mais “descompromissado das formalidades” – o que não significa despreocupado – como o ensaio literário, jornalístico, entre outros.

Montaigne produziu ensaios informais e subjetivos, abordando o tema com leveza e brevidade, buscando instaurar com o interlocutor um tom de conversa. Seus ensaios traduzem sua impressão das coisas, a sua maneira íntima de enxergar a realidade, sem se preocupar com uma estrutura definida. Dessa forma, Moisés (2007) assinala que todos os ensaios que apresentam por escopo a sondagem do “eu”, podem ser rotulados de “ensaio à Montaigne”.

O sucessor de Montaigne na produção de ensaios – Bacon – instaura em seus ensaios uma linguagem mais elaborada. Os textos do inglês são mais longos e concludentes. Neles prevalecem a intenção lógico-discursiva e impessoal sobre os fatos. Moisés (2007) considera os textos que não são escritos à Montaigne de “ensaios sobre”.

Entretanto, Moisés (2007) acrescenta que nos “ensaios sobre” ainda perpassam resíduos dos “ensaios à Montaigne”.

Tal resíduo manifesta-se por um *tom*, o redigir *à moda de*, assumir uma *atitude* semelhante à, como sucede não raras expressões limítrofes do ensaio e mesmo o ensaio não ortodoxamente à Montaigne [...] o resíduo ensaístico se manifesta, por conseguinte, na analogia com a postura assumida por Montaigne: do contrário, seria impossível detectar o tom de ensaio num livro de memórias autobiográficas, num diário íntimo ou nas *Confissões* de Santo Agostinho (MOISÉS, 2007, p. 75).

Em síntese, torna-se possível pressupor que, embora a linguagem adotada no ensaio formal e informal seja distinta, não obstante se tenha um texto mais conclusivo e impessoal e outro mais pessoal e menos conclusivo, ambos buscam expressar “tentativas” de abordagens de um determinado assunto, através de interpretações – ora mais formais, ora menos – da vida, da ciência, dos conceitos, das fórmulas, enfim, das coisas.

1.6 ENSAIOS LONGOS E ENSAIOS CURTOS

Por ser um gênero cuja forma não é muito delineável, o ensaio apresenta variação também quanto ao tamanho. O próprio Montaigne escreveu ensaios longos e ensaios curtos. No entanto, para Moisés (2007), a maioria dos ensaios são breves e nascem de uma abordagem rápida de um determinado assunto. Para o pesquisador, os ensaios são frutos de

insights como relâmpagos, iluminações fugazes, antes que a demorada análise ou a paciente investigação, que resultaria num edifício verbal laboriosamente construído, mas sujeito a toda sorte de mudanças de humor e, portanto, aos desequilíbrios estruturais (MOISÉS, 2007, p. 81).

Em contrapartida, os longos ensaios apresentam “costuras”, é como se o todo constituí-se por partes. Quando há a ocorrência de ensaio longo, Moisés (2007) postula que é como se fosse construído a partir de pequenos ensaios, que, ao se justaporem, formam um todo maior. “Um texto longo, para merecer o epíteto de ensaio e não se converter num tratado, há de necessariamente evoluir por ‘momentos’ ou fases que corresponderiam a ensaios breves, dotados de relativa autonomia” (MOISÉS, 2007, p. 81, grifo do autor).

Moisés (2007, p. 81-82), a respeito da extensão do ensaio, pontua ser “arbitrária como forma a extensão do ensaio, mas sua essência se casa melhor com a brevidade: um ensaísta pode juntar vários ensaios num só, mas todos serão breves enquanto peça dum todo”.

O ensaio pede-se breve, a brevidade própria de uma estrutura na qual e por meio da qual a mente intui fragmentos da realidade e satisfaz-se com a sua captação: a brevidade equivale a uma tomada fotográfica, que se basta na apreensão das minúcias e recusa os panoramas, ou porque transbordem das fronteiras em que se movimenta a câmara (do ensaísta), ou porque a análise importa mais do que a síntese. O ensaio é o assalto à realidade entendida como soma infinita de pormenores, sem curar de sua totalidade; a inteligência que a escolhe como instrumento de apreensão gnoseológica deseja-se breve para ser inteira e deseja breve o objeto de conhecimento a fim de capturá-lo em sua fragrância e imediatez (MOISÉS, 2007, p. 82).

Ainda, de acordo com Moisés (2007, p. 82), a brevidade é essencial ao ensaio porque atribui ao gênero a “condição de verdade ou adequação à realidade, como se o ensaísta pretendesse que as palavras se confundissem com as coisas a ponto de retificar-se, ou trazer a realidade palpitante para o interior das palavras”.

Feitas as primeiras colocações a respeito do gênero ensaio, passo, na seção seguinte, ao estudo específico do ensaio pertencente ao universo acadêmico.

2 O ENSAIO ACADÊMICO

“la calidad de un ensayo se mide por la calidad de las ideas, por la manera como las expone, las confronta, las pone en consideración. Si no hay argumentos de peso, si no se han trabajado de antemano, el ensayo cae en el mero parecer, en la mera suposición”

Fernando Vázquez

2.1 TECENDO CONCEITOS

O gênero ensaio constitui uma modalidade enunciativa bastante complexa, como já posto. Sua forma pouco rígida e seu estilo inovador tornam o gênero uma das formas mais ricas do uso da linguagem que atravessam os caminhos da história.

Delimitar formas, instituir marcas, constatar regularidades e definir conceitos são tarefas árduas diante do gênero, principalmente, em presença da escassez de referenciais. Em língua materna, o registro do conceito de ensaio concentra-se em livros que abordam a metodologia de pesquisa científica⁷. Nessas obras, há, geralmente, uma pequena caracterização da modalidade discursiva em foco, sem maiores detalhamentos quanto à estrutura, características, ou mesmo modelos de textos capazes de exemplificá-lo. Sua abordagem resume-se a uma sucinta conceituação.

Apesar de a teoria sobre o ensaio não ser ampla, no Brasil, há um considerável emprego dessa forma do discurso. Para comprovar, basta verificar o número de trabalhos que se denominam ensaios. Corroborando o dito, Haro (1992) pondera que o termo é usado com frequência para designar titulações, mesmo que essas obras não sejam consideradas um ensaio. Consoante o pesquisador, diversos são os textos que se intitulam ensaio ou, então, que se definem sem o serem. O objetivo, no presente trabalho, não é o de contestar se o emprego do termo está coerente ao texto em que se insere, mas buscar levantar suas marcas linguístico-enunciativas, seu contexto de produção, seu conteúdo temático, sua

⁷ Ver, por exemplo, *Elementos de Iniciação Científica*, Fábio José Rauen; *Metodologia do Trabalho Científico*, Antônio Joaquim Severino; *Metodologia da investigação em educação*, Pedro Demo; *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*, João Bosco Medeiros.

construção composicional, a partir do conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2003), no intuito de poder orientar a prática pedagógica com maior eficácia.

Antes de caminhar nas trilhas que constituem o ensaio na esfera acadêmica, torna-se necessário resgatar alguns conceitos a respeito das (trans) formações dos gêneros. Ao longo dos anos, com as mudanças histórico-sociais, a criação de novos meios de comunicação, a difusão de culturas, entre outros fatores, os gêneros reconstituíram-se e recriaram-se. A respeito das possíveis e constantes mutações, Bahktin (2003, p.262) salienta que os gêneros do discurso são vários, que a diversidade é interminável, visto as inexauríveis probabilidades da “multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

O surgimento de novos gêneros e a metamorfose pelas quais estes passam, para Bakhtin (2003), podem ser explicadas, principalmente, a partir dos conceitos de esfera e de transmutação. De acordo com o estudioso, os enunciados são produzidos ora em esferas mais simples, ora em esferas mais complexas. Os gêneros que atendem às funções sociais cotidianas são de natureza mais simples e refletem a necessidade de comunicação imediata, por isso, são chamados de primários. Ao instituir-se de forma mais organizada em esferas culturais mais complexas, os gêneros são denominados secundários ou complexos. A constituição dos gêneros secundários decorre da absorção e reelaboração dos gêneros primários, ou seja, um enunciado pertencente a uma esfera mais simples é reconstruído por um domínio discursivo mais elaborado. A mudança de esfera sofrida por um gênero primário é denominada de *transmutação*, por Bakhtin (2003).

A necessidade de cada época, a liberdade temática e a possibilidade de adequação a diferentes campos da atividade humana fizeram com que o ensaio adquirisse novas características, propiciando o surgimento de variações. Segundo Bathia (1993, apud ARAÚJO, 2004) quando as transformações são pequenas, as mudanças proporcionam, a princípio, o surgimento de subgêneros. Antes de realizar o estudo específico do ensaio acadêmico, cheguei a considerá-lo um subgênero do ensaio, apoiando-me na ideia de a modalidade em análise representar uma variação apenas quanto à esfera cultural.

Marcuschi (2002) observa que os gêneros nascem acoplados às necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com as inovações tecnológicas. São, portanto, “o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura”

(MARCUSCHI, 2002, p. 32). É claro, por certo, que cada variação do ensaio decorre da finalidade do texto produzido, de seu público alvo, de seu contexto sócio-histórico, de sua temática, seu suporte, entre outras plausíveis justificativas, mas que continuam a apresentar uma finalidade socialmente identificável, além de marcas similares em relação às estratégias discursivas do gênero formador.

Perfeito (1999, p. 55) corrobora François (1996) ao postular que “os gêneros irão variar, segundo temas abordados e os interlocutores envolvidos nesse processo”. A pesquisadora também lembra que, de acordo com o linguista, “os gêneros podem misturar-se (através da incorporação de vários gêneros por um determinado gênero) ou mimetizar-se (pelo fato de um gênero funcionar como outro). Desse modo, o ensaio, na esfera acadêmica incorpora características dos textos científicos, funcionando conforme postula o meio em questão.

Isso posto, é preciso relembrar mais alguns conceitos bakhtinianos a respeito da concepção de gêneros do discurso, principalmente no que tange às transformações do gênero. Um enunciado pode incorporar características de outro enunciado, pode deslocar sua finalidade, pode sofrer variações decorrentes da mudança do interlocutor, do suporte, do contexto histórico-social. Para Bakhtin (2003), uma possível explicação para o surgimento e a formação de alguns gêneros consiste no fato de haver cristalizado-se um “domínio de produção”, o qual possibilita a germinação de gêneros e subgêneros.

Na presente pesquisa, priorizo investigar as peculiaridades do ensaio produzido no campo acadêmico-científico. Por essa razão, tenho denominado esses textos de “ensaios acadêmicos”, os quais considero, a partir das colocações teóricas apontadas, um gênero discursivo e não um subgênero do ensaio. Para tanto, apoio-me em Bakhtin (2003), pois de acordo com pesquisador, os gêneros nascem de uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal. Por isso, creio que o ensaio acadêmico, por configurar-se dentro de uma esfera particular, por apresentar nessa mesma esfera uma função especial, por originar-se a partir de um contexto de produção específico para um público determinado, por abordar temas peculiares e, essencialmente, devido as suas marcas linguísticas, representa um gênero discursivo.

Ao tentar sutilmente chegar a uma possível categorização do ensaio acadêmico, torna-se imprescindível ressaltar que os dados levantados a respeito do gênero

partem, além das obras que constituem a referência bibliográfica do presente trabalho, de levantamentos próprios a partir da analogia com outras modalidades discursivas, da análise de textos que se intitulam ensaios acadêmicos e também da análise do conceito de ensaio apresentado pelas revistas científicas que têm o gênero como um das modalidades de publicação. Desse modo, assim como Hernández et al. (2009) propõem apresentar um modesto modelo de ensaio acadêmico, constitui o escopo deste estudo apenas uma modesta e inicial categorização do gênero em tela.

2.2 EM BUSCA DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO ENSAIO ACADÊMICO

Cada ensaio é uma incursão
no desconhecido
Thomas Stearns Eliot

O ensaio acadêmico é um texto escrito em prosa. Sua exposição não se constitui a partir de meros comentários, mas de uma reflexão profunda, madura e serena. Trata-se de uma interpretação pessoal em que o ensaísta assume um ponto de vista sobre qualquer tema, seja filosófico, científico, histórico, literário, artístico ou humanístico.

O ensaio acadêmico reflete a capacidade de o sujeito expor seus conceitos a respeito de um tema de forma sistemática, organizada e reflexiva, de modo a comprovar suas capacidades intelectuais. Não é o resumo das ideias, mas a expressão bem articulada de argumentos que sustentam os conceitos defendidos pelo ensaísta. É a expressão de uma tese edificada a partir de um raciocínio lógico e convincente.

Para Haro (1992), o gênero ensaístico situa-se entre os gêneros científicos e os gêneros artísticos. Por essa razão, apresenta uma completa e instável categorização de sua múltipla especificidade técnico-conceitual, ideológica e estética, a qual não é se não “la especular manifestación de la encrucijada de ciencia, pensamiento y arte⁸” (HARO, 1992, p. 104).

No ensaio acadêmico, embora predomine o olhar objetivo e bem fundamentado a respeito do objeto – critérios da escrita formal em que circula o gênero – há, mesmo nas entrelinhas, a subjetividade de um pensador que enxerga as coisas ao seu redor, a partir de uma dedução própria. É, nesse ponto, que o ensaio não se exaure unicamente na

⁸ “... a espetacular manifestação da encruzilhada de pensamento, ciência e arte”.

formalidade. Ao contrariar o discurso científico, o ensaísta, conforme postula Sanseverino (2004, p. 99), “traz para primeiro plano suas escolhas pessoais (mesmo que não use a primeira pessoa), de tal modo que encontramos uma série de características recorrentes ao longo de vários ensaios de um mesmo autor que nos permite caracterizar seu estilo”.

De acordo com Demo (2005, p. 165), o ensaio precisa “ser bem feito”, por esta razão, acredita o autor que deva ser produzido “por personalidades científicas que já sabemos serem capazes de os fazer e de escrever bem”. Ao partir dessa premissa, poderíamos deixar que todo ensaio fosse escrito apenas por grandes personalidades, mas estaríamos privando os demais cidadãos de expressar seus conceitos sobre tudo aquilo que veem, pensam ou sentem por meio da modalidade discursiva em estudo. Ademais, em território brasileiro é que não se tem o gênero como uma forma recorrente de produção, visto que muitos países, como Espanha, Portugal, Estados Unidos, exploram-no com mais intensidade, inclusive como forma de trabalho dos universitários.

A produção de um ensaio, de acordo com Clanchy e Ballard (2000, p. 15), é uma “batalha central em termos intelectuais para pôr o raciocínio por escrito e para o transformar numa argumentação coerente”. Os autores acreditam que não cabe ao aluno apenas resumir livros e artigos ou enumerar uma série de citações e paráfrases, como também não basta descrever e narrar os acontecimentos. Segundo eles, é preciso saber utilizar todos esses conhecimentos para desenvolver o raciocínio e a argumentação. Negar o ensaio e, no caso, o gênero ensaio acadêmico, é não permitir produções mais reflexivas, mais intensas à sociedade contemporânea. Para Haro (1992), o ensaio constitui um discurso extremamente reflexivo, já que a modernidade encontra-se desprovida de originalidade, não seria possível termos mais originalidade com o ensaio?

Nesse sentido, Clanchy e Ballard (2000) lembram que, na universidade, espera-se que os acadêmicos desenvolvam boa parte do raciocínio por meio da escrita e que o ensaio serve para avaliar a evolução do estudante. É evidente que a produção do ensaio requer amadurecimento, como frisou Moisés (2007), contudo trata-se de um gênero que pode favorecer a maturidade sobre um tema, sobre a concepção de tantas coisas que por nós perpassam.

Abordar o gênero ensaio e, em especial, o ensaio acadêmico e ainda ter a pretensão de analisá-lo, de estudá-lo, de conhecê-lo, de buscar métodos para ensiná-lo é, como disseram Hernández et al. (2009, p. 1), “uma tarefa titânica”, mas, com certeza, é uma

maneira de transcender uma política educacional reducionista e massificadora, na qual se privilegia a decodificação à compreensão, a reprodução à criação/assimilação. O ensino, via ensaio, para Hernández et al. (2009, p. 8), é um instrumento formativo que pode proporcionar às novas gerações a construção do conhecimento, um conhecimento edificado a partir de uma “postura o posición de nuestro ser frente al mundo⁹”. O estudo e o ensino do ensaio acadêmico permitem ao docente, por conseguinte, metas educativas voltadas para a criação de pensamentos mais originais.

Devido ao seu contexto de produção, as definições de ensaio acadêmicos/científicos concentram-se em livros de metodologia do trabalho acadêmico e científico. E, como suas características, ainda, não foram suficientemente exauridas, o ensaio pode ser confundido com outros gêneros acadêmicos. Por essa razão, mais adiante, há um quadro comparativo em que busco atenuar as semelhanças.

Rauen (1999), apresenta o ensaio como sendo uma manifestação sistemática dos estudos alcançados e das conclusões inéditas adquiridas após o julgamento de um assunto. “Suas características são a brevidade, a serenidade e o uso da primeira pessoa. Além disso, o ensaio é problematizador, antidogmático e nele deve sobressair o espírito crítico do autor e sua originalidade” (RAUEN, 2007, p.137).

Propostas com certa pretensão científica e com uma liberdade de expressão restrita é a forma como Demo (2005) conceitua o gênero. Para o pesquisador, o ensaio é reflexo de uma apreciação bem fundamentada, podendo ser menos formal, mas jamais dispensar a boa argumentação.

Ao discutir brevemente sobre o gênero em tela, Severino (2007, p. 206-207) o apresenta como

[...] uma exposição lógica e reflexiva e em argumentação rigorosa com alto nível de interpretação e julgamento pessoal. No ensaio há maior liberdade por parte do autor, no sentido de defender determinada posição sem que tenha de se apoiar no rigoroso e objetivo aparato de documentação empírica e bibliográfica [...] o ensaio não dispensa o rigor lógico e a coerência de argumentação e por isso mesmo exige grande informação cultural e muita maturidade intelectual. Daí muitos dos grandes pensadores preferirem esta forma de trabalho para expor suas idéias científicas ou filosóficas.

⁹ “postura ou posição de nosso ser frente ao mundo”.

O ensaio retrata, no campo acadêmico/científico, a possibilidade de expor ideias, sem que para isso sejam necessárias suas comprovações teóricas. Entretanto, em tal afirmação não se excluem a pertinência das argumentações, nem a coerência lógica das sentenças, nem mesmo pesquisas e leituras sobre o assunto – as quais vêm demonstradas na bibliografia que acompanha sua produção e que justificam, de certo modo, a postura assumida pelo ensaísta.

Haro (1992) salienta que sob a titulação ensaio são nomeadas diversas obras, muitas voltadas para a área científico-experimental, mas que ainda se apresentam em consonância com o significado pioneiro do gênero. O viés semântico relacionado à tentativa, permeia tanto o ensaio literário como o ensaio científico e suas variedades eruditas e tecnológicas. Contudo, de acordo com o pesquisador espanhol, a vasta empregabilidade do vocábulo ensaio não demonstra a divisão entre gênero literário e gênero científico, mas o processo de que a titulação e a realidade textual não precisam concordar com o “convencionalizado o predominante em distintos momentos históricos y aun dentro de una misma época según la obra de que se trate, o según tal o cual aspecto vacilante o transicional de las más variadas modelizaciones”¹⁰ (HARO, 1992, p, 121).

Ao enfatizar a importância do ensaio no século passado, Haro (1992) ressalta que enquanto o Século de Ouro foi retratado pelo teatro, o século XIX pela novela, o século XX, recorrendo às palavras do espanhol, seguramente será caracterizado pelo grande auge do Ensaio, ao menos na Espanha, onde houve uma ampla tradição de ensaístas. Isso posto, acredito que, o ensaio ainda é um gênero pertinente em nosso contexto sócio-histórico e explorá-lo, ou melhor, continuar a explorá-lo é manter viva uma forma de produção mais reflexiva.

No que diz respeito à variedade foco de estudo, pode ser considerada acadêmica, segundo Hernández et al. (2009) quando introduz o objeto de estudo ou um instrumento para que o sujeito construa seu conhecimento, explorando o domínio do saber.

Partindo do pressuposto de que o ensaio compreende a defesa de um posicionamento sobre um tema específico e recorrendo ao agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004) é possível dizer que o ensaio acadêmico pertence à ordem do argumentar.

¹⁰ “convencionalizado ou predominante em distintos momentos históricos, e ainda dentro de uma mesma época segundo a obra de que se trate, ou segundo tal ou qual aspecto volúvel ou transitório das mais variadas modelizações” (tradução minha).

Para Clanchy e Ballard (2000, p. 15) “a produção do ensaio é uma tarefa difícil – e não se torna mais fácil à medida que avançamos nos estudos”. Produzir um ensaio requer tempo e dedicação, uma análise profunda do tema, escrita e correção. De acordo com os pesquisadores, não há receitas prontas que garantam a produção de um bom ensaio, assim como não existem respostas perfeitas.

Ávila (2007, p. 153, tradução minha) corrobora a visão apontada, assinalando que “desde el punto de vista expositivo, el escritor del texto debe informar, describir y explicar los hechos, conservar el orden en el cual se organizan las ideas para alcanzar el otro lado del ensayo que es el carácter científico¹¹”.

desde o ponto de vista expositivo, o escritor do texto deve informar, descrever e explicar os fatos, conservar a ordem na qual se organizam a ideias para alcançar o outro lado do ensaio que é o ter científico”. Clanchy e Ballard (2000) complementam que o ensaio deve apresentar princípio, meio e fim, assim como naturalmente acontece com as demais produções comunicativas.

Embora corresponda a um gênero de difícil delimitação, de contornos flexíveis, de estrutura variável e até mesmos de linguagem ora mais formal ora menos, o gênero ensaio acadêmico apresenta bordas mais rígidas e características mais delineáveis que o gênero ensaio, devido às normas que regem a linguagem acadêmico-científica.

2.2.1 Contexto de Produção

O ensaio acadêmico é um texto voltado para a circulação na esfera acadêmica/científica. E, portanto, seu contexto de produção restringe-se ao referido meio. Dessa forma, dirige-se a um círculo restrito de leitores, cujos conhecimentos são especializados na área em que o tema do ensaio é produzido.

O produtor do gênero pode ser um estudante de graduação, pós-graduação, professor ou pesquisador. Em geral, na sala de aula, o ensaio é solicitado por um professor como uma forma de trabalho e destina-se à avaliação do raciocínio discente através da escrita.

¹¹ “desde o ponto de vista expositivo, o escritor do texto deve informar, descrever e explicar os fatos, conservar a ordem na qual se organizam a ideias para alcançar o outro lado do ensaio que é o ter científico” (tradução minha).

Alguém que tenha por intento escrever um ensaio deve ter como escopo a persuasão da curiosidade do leitor, a partir da reflexão que constrói criticamente acerca do objeto em foco, pois, em geral, as expectativas dos leitores de ensaio voltam-se para a ideia de uma perfeita e centrada abordagem do tema, a qual é confirmada por meio de vastas e criteriosas leituras e validade através da argumentação profundamente fundamentada.

[...] el estudiante autor explora el problema de cómo es posible derivar conocimiento y creencias justificadas sin caer en los razonamientos circulares o sucumbir al escepticismo; en su análisis se ocupa de cuestiones fundamentales, como la confiabilidad, el conocimiento y lo perceptual, la coherencia, las virtudes epistémicas, la justificación, además de proponer el perceptivismo de la virtud: la idea de que el conocimiento reflexivo solo surge cuando logramos entender cómo conocemos¹² (HERNÁNDEZ et al, 2009, p.17).

A produção do ensaio acadêmico, assim como de outros gêneros pertencentes à mesma esfera de produção humana, conforme Motta-Roth (2002, p. 79), “é construído como reflexo da interação projetada entre autor e leitor (para citar apenas dois participantes do discurso) no evento de leitura no contexto de situação”.

Mais estritamente, o contexto de um ensaio acadêmico na universidade é determinado pela disciplina que solicita sua realização, o que limita os objetivos a serem apresentados no ensaio, o conteúdo a ser abordado, a perspectiva das ideias, o estilo e a linguagem. Quando produzido para uma revista científica, seu contexto de produção distingue-se do anterior. Nesse caso, o ensaísta adéqua seu discurso à organização sugerida pelo suporte e, às vezes, o produz de acordo com a temática da edição do meio de publicação. Além disso, primeiramente, tem-se como interlocutor os pareceristas da revista, para depois, ter os leitores do veículo.

Clanchy e Ballard (2000) ressaltam que ao escrevermos um ensaio acadêmico o nosso objetivo principal – a apresentação de uma argumentação bem fundamentada – é definido pelo contexto em que estamos a escrever e pelas expectativas de nosso destinatário. Como todo texto, em especial, o científico. No que diz respeito à relação autor e leitor do ensaio, os pesquisadores complementam que existe fundamentalmente uma

¹² “... o estudante autor explora o problema de como é possível derivar conhecimento e crenças justificadas sem cair nos raciocínios circulares ou sucumbir ao ceticismo; em sua análise se ocupa de questões fundamentais, como a confiabilidade, o conhecimento e o perceptual, a coerência, as virtudes epistémicas, a justificação, além de propor o perceptivismo da virtude: a ideia de que o conhecimento reflexivo só surge quando achamos entender como conhecemos”.

certa tensão entre os objetivos do autor e as expectativas do leitor, visto que o ensaísta intenta conduzir o leitor ao encontro de suas conclusões. O leitor, por sua vez, “embora aberto à capacidade de persuasão do autor, estará constantemente a verificar a sua argumentação em termos de consistência, lógica, utilização de provas e clareza (CLANCHY, BALLARD, 2000, p. 93).

A produção do ensaio, de acordo com Sanseverino (2004, p. 99), nasce da “reflexão solitária, de alguém que olha atentamente para seu objeto por diversos ângulos. Isso nos faz indicar outro traço fundamental do ensaio, seu caráter de mediação. Ao contrário de se anular como sujeito, o ensaísta se interpõe entre a palavra e o objeto representado”.

Seu conhecimento surge de suas escolhas e de seus interesses, às vezes arbitrários, às vezes casuais, mas sempre de modo parcial, limitado, subjetivo e frágil – sem que essas sejam características negativas. No ensaio, há uma posição contrária à busca da palavra exata e adequada para representar a realidade, porque não há possibilidade de alcançá-la. Contra a homogeneidade do discursivo, que esconde a presença do sujeito que o construiu, o ensaísta vem para primeiro plano, criando uma variação da distância entre sujeito (narrador/ensaísta) e objeto (referente), mostrando a impossibilidade de uma representação neutra (SANSEVERINO, 2004, p. 99).

Em síntese, o ensaio acadêmico volta-se para o campo acadêmico e científico. Acadêmico que escreve para as pessoas do âmbito acadêmico, pesquisador que escreve para outros pesquisadores, cientista que escreve para outros cientistas... Em sala de aula, os ensaios em questão, são produzidos, principalmente, para as disciplinas que os solicitam. Contudo, por vezes, são publicados em revistas científicas (adquirindo nova formatação), além de sítios da *internet* e em livros.

2.2.2 Conteúdo Temático

Pode-se discorrer sobre qualquer tema no ensaio. Todavia, no tocante aos temas abordados no ensaio acadêmico, estes, com certeza, estão voltados para a área de conhecimento de seu produtor. Isso significa dizer que, se o ensaio é produzido dentro da área de Letras, teremos ensaios que acoplem temas da área em questão, visto o ensaio acadêmico ser produzido a partir do que se conhece, e, mais propriamente, do que se vivencia.

Já se fosse escrito por um acadêmico de ciências sociais, voltar-se-ia para a área de concentração abrangida: a Sociologia. Não obstante presente certa amplitude, a temática do ensaio acadêmico é delineada pela área do conhecimento em que se insere seu produtor.

Como conteúdo, o ensaio acadêmico, pode apresentar teorias, conceitos, fatos, opiniões, etc., os quais abordarão, no contexto da sala de aula, a área de conhecimento da disciplina que o solicita, como mencionado anteriormente. Clanchy e Ballard (2000, p. 93) lembram que o conteúdo “não é fruto puro e simples do nosso talento ou da nossa imaginação, mas dos materiais e elementos coligidos durante as leituras que efectuámos. Temos agora de os manipular e apresentar de um modo consentâneo”.

Ainda recorrendo aos estudos realizados por Clanchy e Ballard (2000) no que tange à elaboração do ensaio acadêmico, ponto que a escolha do tema, quando realizada pelo sujeito (e não determinada pelo professor ou veículo), deve partir das questões que mais o atraem. No referente à escolha do tema, no âmbito acadêmico, Ávila (2007, p. 154) recomenda:

Aunque se dice en la teoría del ensayo que el tema debe ser seleccionado por el autor, en rigor del ensayo académico prevalece la imposición del mismo, por lo tanto, se recomienda que el docente exponga un tema amplio y bastante generalizado a partir del cual el estudiante pueda tener un abanico de posibilidades a escoger. El tratamiento del tema debe ser actualizado, ya que lo que se pretende es elevar el nivel de criticidad del estudiante; por lo tanto, la forma de abordarlo indica qué tan enterado del tema y de su incidencia en la realidad pueda estar el alumno¹³.

Clanchy e Ballard (2000, p. 19) salientam também que em relação à abordagem do tema tornam-se imprescindíveis três objetivos: I) compreensão genérica de um tema, conceito ou área de determinada disciplina; II) capacidade de tratar este assunto genérico com um objetivo específico; III) capacidade de relacionar a teoria geral com casos específicos. Para os pesquisadores, espera-se que:

1.Reconheçamos as premissas e implicações que estão na base do enunciado do tema proposto e que as tenhamos em consideração durante o desenvolvimento do ensaio.

¹³ Ainda que se diga na teoria do ensaio que o tema deve ser selecionado pelo autor, em rigor, no ensaio acadêmico prevalece a imposição do mesmo, portanto, recomenda-se que o docente apresente um tema amplo e bastante generalizado a partir do qual o estudante pode ter um leque de possibilidades para escolher. O tratamento do assunto deve ser atualizado, já que se pretende aumentar o nível de criticidade do aluno. Portanto, a forma como abordá-lo indica como tão informado do tema pode estar o aluno e seu impacto na realidade.

2. Circunscrevamos o tema e as suas questões nucleares ao curso e à disciplina em estudo. (Esta pode ser uma questão complexa, na medida em que requer que se faça uma distinção clara entre as diversas utilizações de um mesmo termo. Por exemplo, devemos ter em atenção os diferentes significados do termo “desenvolvimento” em disciplinas como economia e a psicologia).
3. Abordemos de modo consistente as questões nucleares ao longo de todo o ensaio.
4. Abranjamos totalmente o tema proposto. Alguns enunciados incluirão um dado número de subtemas e questões secundárias relacionados com o tema principal (CLANCHY, BALLARD, 2000, p. 19 e 20).

Para Clanchy e Ballard (2000, p. 93), a produção de um ensaio de qualidade reflete o equilíbrio de quatro fatores: contexto em que escrevemos; objetivo ao escrever; expectativa dos leitores; escolha, organização e apresentação do conteúdo.

2.2.3 Construção Composicional

O ensaio acadêmico é um texto escrito de extensão geralmente curta. Sua brevidade recai sobre o fato deste não almejar dizer tudo sobre o tema abordado, expondo-o exaustivamente. Seu objetivo é apresentar um recorte do tema e abordá-lo com a mais intensa profundidade, extraíndo-lhe a mais pura essência.

A dimensão do gênero ensaio acadêmico costuma ser determinada pelo professor ou pelo suporte, que ao estabelecerem um limite de palavras ou páginas para o ensaio, segundo Clanchy e Ballard (2000), dão uma indicação do nível de detalhe pretendido.

Embora o ensaio acadêmico requeira maior formalidade na apresentação das ideias sustentadas pelo ensaísta, visto que este almeja expor logicamente sua visão do tema abordado, o gênero em questão não perde seu viés expressivo, manifestado pela subjetividade do emissor. Ainda que se tratando de um texto argumentativo, o qual requer desenvolvimentos, reflexões, defesas e sustentação da posição de seu escritor acerca de um tema, o ensaio acadêmico se situa entre a exposição e a argumentação. É preciso, na modalidade discursiva, que se exponham as ideias sustentando-as por meio de uma argumentação sistematizada. Em resumo, o ensaio acadêmico possui caráter argumentativo, com viés do discurso expositivo.

Devido ao seu respaldo expositivo, o ensaio acadêmico, em relação à organização de sua estrutura, apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão. Para Ávila (2007, p. 153), essa estrutura não é rígida, o importante é considerar o ensaio como um texto explícito e claro de forma a permitir que o leitor possa interpretá-lo. “En fin, este gênero posee un entramado discursivo que lo hace muy rico e interesante¹⁴” (ÁVILA, 2007, p. 153).

Ávila (2007) ainda postula que apesar de o ensaio apresentar caráter expositivo, a ordem que prevalece é o viés argumentativo devido à sua natureza crítica, dialógica, persuasiva e analítica.

Quanto à construção do conhecimento que se articula por meio deste gênero, cabe ao sujeito que tem por objetivo desenvolver um ensaio acadêmico três coisas, conforme apontam Hernández et al. (2009, p 16, tradução minha): a) explorar um domínio do saber e fazer uma aproximação crítica sobre um problema particular; b) criar um argumento fundamentado em critérios racionais de evidencia e experiência estética; c) escrever uma ideia complexa, interessante e coerente organizada em um ensaio. Em suma, é possível estabelecer as seguintes recorrências quanto à construção composicional do ensaio:

- a) **Título:** o ensaio sempre apresenta um título, o qual deve ser atrativo, para instigar o leitor. Pode ou não ser caracterizado pelo vocábulo ensaio. Por exemplo: “Ensaio sobre a posse”, “Ensaio sobre o entendimento Humano”; ou “Raízes do Brasil”, ensaio de Sérgio Buarque de Holanda.
- b) **Introdução:** expõe claramente o tema e o problema a serem abordados. É o momento também em que o ensaio busca captar a benevolência do leitor, almejando mostrar-lhe como é valiosa a investigação do texto. Indica a linha de arguição a ser adotada e delinea a arranjo do restante do texto.
- c) **Corpo do ensaio ou Desenvolvimento:** apresenta com clareza a ideia central que se busca sustentar por meio de uma série de argumentos. O ensaísta expõe sua tese em torno do tema, argumentos para sustentá-la, os contra-argumentos e argumentos contra os contra-argumentos.
- d) **Conclusão:** apresenta a síntese do ponto principal abordado no ensaio, de um modo que revele a opinião do ensaísta sobre o assunto.

¹⁴ Em fim, este gênero possui uma organização discursiva que o faz muito rico e interessante.

Convém ressaltar que a organização apresentada anteriormente, sofre pequenas alterações quando o ensaio destina-se à publicação. Nesse caso, incluir-se-ão os autores e a filiação, o resumo e as palavras-chave – caso seja exigência do suporte, o *abstract* e *key words* – e a bibliografia consultada.

Hernández et al. (2009, p. 1) salientam que quanto maior for a dinamicidade da discussão das ideias no âmbito da argumentação, mais se potencializam a qualidade de sua atividade de formação, investigação e divulgação. Ademais, é preciso que o ensaísta assuma uma postura diante do assunto que aborda.

Ávila (2007, p. 155-156, tradução minha) apresenta um “Modelo de argumentação” desenvolvido por Björky Blomstrand (2000), que auxilia na sustentação do ponto de vista a ser defendido:

- a) Tese que constitui a postura ou ideia central do texto.
- b) Argumentação da tese, que são os argumentos que a defenderão, neste aspecto é imprescindível o caráter objetivo dos argumentos para dar credibilidade à tese.
- c) Pontos de apoio para os argumentos, tais como informação suficiente, exemplos, explicações, etc.
- d) Contra-argumentos que são os argumentos que contradizem a tese, usam-se para “cercar” as opiniões do outro e refutá-las.
- e) Argumentos contra os contra-argumentos que necessariamente se deve usar para fazer a refutação.
- f) Pontos de apoio para os argumentos com o objetivo de refutar os contra-argumentos.

A respeito da estrutura argumentativa, Ávila (2007, 156) ainda respalda:

En conclusión y para equilibrar entre los dos órdenes discursivos se puede decir que el escritor de ensayos puede iniciar su texto con una introducción en la que exponga el tema, problema o tesis a tratar, en el desarrollo puede exponer los argumentos que sustenten el tema, los contraargumentos u opiniones de otros que contribuyen a revalidar la tesis y en la conclusión puede ubicar los argumentos en contra de los contraargumentos a fin de dar veracidad a lo que él está afirmando. Claro, se debe considerar que este esquema no es obligante ni que son pasos rígidos a seguir pues, ante todo, debe prevalecer la libertad del escritor y su estilo, así como el manejo apropiado de las competencias discursivas¹⁵.

¹⁵ Em conclusão, e para equilibrar as duas ordens discursivas se pode dizer que o escritor de ensaios pode iniciar seu texto com uma introdução, na qual apresente o tema, o problema ou a tese a tratar, no desenvolvimento pode expor os argumentos que sustentem o tema, os contra-argumentos ou opiniões de outros que contribuam para revalidar a tese. E, na conclusão pode localizar os argumentos contra as objeções aos contra-argumentos, a fim de dar veracidade ao que está afirmando. Claro, se deve considerar que este esquema não é obrigatório, nem que seus passos são rígidos, pois, antes de tudo, deve prevalecer a liberdade do escritor e seu estilo, assim como a manipulação apropriada das competências discursivas.

Clanchy e Ballard (2000, p. 101) argüem que, para se manter o fio condutor ao longo da argumentação e durante todo o ensaio, é preciso que o texto apresente uma argumentação consistente, ligações claras entre um ponto e outro, conceitos organizados em parágrafos em ordem correta, harmonia entre as extensões dos parágrafos, discussão adequada e equilibrada da teoria com a utilização de exemplos. Para os pesquisadores é preciso apresentar introdução e conclusão bem definidas.

Um ensaio não pode acabar de qualquer maneira. É preciso chegar a uma conclusão. No corpo do ensaio, a argumentação precisa desenvolver-se de forma detalhada. O parágrafo final deve reunir todos esses detalhes numa afirmação genérica que faça a súmula dessa mesma argumentação. Deve reconduzir o leitor ao tema, para dar ao ensaio um sentido de unidade (CLANCHY, BALLARDY, 2000, p. 105).

A partir do exposto, pode-se pressupor que o ensaio acadêmico possui características muito próximas do artigo científico, visto que este apresenta uma configuração similar: título; autores e filiação, resumo, palavras-chave, abstract e key words, introdução, metodologia, resultados, conclusão e referências bibliográficas.

Como diferenciá-los? Como reconhecê-los?

Primeiramente, é preciso partir da nomenclatura: ensaio **acadêmico** e artigo **científico**. Denominam-se de científicos os trabalhos cujo resultado é produto de uma pesquisa dirigida com critérios, através de uma metodologia pré-estabelecida, com suportes teóricos, bibliografia aprofundada, dentro de um espaço de tempo maior para se realizar a pesquisa. O texto científico requer um nível de aprofundamento mais amplo quanto à complexidade do texto, aos objetivos e à originalidade. Já a nomenclatura acadêmica volta-se para as produções realizadas necessariamente ao longo da vida acadêmica e que não apresentam, de modo obrigatório, a complexidade dos trabalhos científicos.

A rigidez do ensaio acadêmico também é menor, se comparada ao artigo científico e ao relatório científico, devido à possibilidade de o produtor do ensaio expressar suas proposições sobre um tema específico de forma mais pessoal, sem perder de vista o caráter técnico do gênero. O dito, porém, não exaure a eliminação das fontes consultadas – e/ou referenciadas ao longo do texto. Ao contrário, demonstram e asseguram os caminhos percorridos pelo autor na busca de seu posicionamento a respeito do tema abordado.

As referências também são importantes porque, para a produção do ensaio, é essencial buscar saber o que outras pessoas pensam sobre o assunto e entender as principais indagações realizadas a respeito daquilo que se pretende discorrer.

Clanchy e Ballard (2000) afirmam que um bom ensaio acadêmico deve primar por quatro fatores: abordar o tema com clareza, explorando-o intensamente; utilizar fontes corretas que permitam desenvolver a capacidade de leitura crítica e seletiva, sempre analisando-as de forma contínua e filtrando as questões que são fundamentais para os objetivos do ensaio; expor as ideias por uma argumentação fundamentada, baseada em provas válidas e conduzir a uma conclusão clara; e apresentar o ensaio de forma competente, ou seja, de acordo com as normas acadêmicas (linguagem formal, clareza, precisão, coerência, coesão, normas técnicas, etc.).

Estendo o assunto no que tange à argumentação fundamentada, ainda ancorando-me em Clanchy e Ballard (2000), espera-se, no ensaio acadêmico, que: a) os pontos sejam selecionados em relação à relevância deste com o tema; b) as questões sejam estruturadas de modo que as ideias apresentem-se de forma lógica e coerente, conduzindo consistentemente à conclusão do ensaio; c) cada parte da argumentação seja em si mesma validada por meio de provas, exemplos e citações apresentados para sustentar a ideia principal a desenvolver; d) haja interpretações e pontos de vista alternativos aos incluídos nas questões defendidas.

2.2.4 O Estilo

O ensaio é um gênero argumentativo que visa a expor um tema de forma persuasiva. Para isso, recorre a uma fundamentação subjetiva do tema. O ensaísta, ao mesmo tempo, busca apresentar e defender uma tese, como se preocupa em manter atento seu leitor. Embora seja constituído por um discurso dialógico, Sanseverino (2004) salienta que:

O ensaio não se apresenta como discurso oral, mas como um texto, produção escrita que tenta preservar a mobilidade e o movimento próprios da oralidade. [...] A presença da oralidade na escrita nos indica a tentativa de resgatar a vitalidade do discurso oral, de transpor para a escrita uma individualidade idiossincrática e de captar (construir) uma experiência que lhe escapa. Talvez esteja aí uma explicação possível para a enorme variedade de ensaios existentes, em que cada ensaísta transpõe para sua escrita suas escolhas pessoais, deixando as marcas que o individualizam (SANSEVERINO, 2004, p. 98-99).

No gênero ensaio acadêmico ocorrem “ensaios sobre”; isto significa dizer que o objeto de estudo se sobressai ao sujeito, característica dos gêneros de circulação acadêmica. O sujeito, no gênero em questão, às vezes aparece “neutralizado” pelo uso da terceira pessoa, devido à exigência típica da linguagem dos discursos científicos, em que ocorre o distanciamento do autor em relação ao objeto. Entretanto, a impessoalidade nem sempre é encontrada no ensaio acadêmico, visto que é possível encontrarmos ensaios escritos em primeira pessoa do singular ou do plural. No primeiro caso, o sujeito assume-se declaradamente como sujeito da ação, enquanto, no segundo, o sujeito reconhece-se como presença marcante no discurso, mas atenua seu posicionamento ao incluir outros sujeitos.

Devido ao seu contexto de produção, o estilo do ensaio acadêmico é determinado pela sua função e pelo seu local de circulação. Na escrita acadêmica, conforme postulam Clanchy e Ballard (2000, p. 110), emprega-se a linguagem no intuito de demonstrar “raciocínio analítico e abstracto. Por isso, encontramos frases e parágrafos mais extensos e complexos num texto acadêmico do que, digamos assim, num manual de instruções, que não se beneficia com frases extensas ou complexas”.

Ainda apoiando-me em Clanchy e Ballard (2000), o estilo do ensaio acadêmico pode ser marcado: pela utilização de termos técnicos; pelo modo mais cuidadoso como as afirmações são expressas; pela preocupação do autor em fornecer provas, tanto incluídas no texto como por meio de referências, em defesa das afirmações que faz; pela abordagem do tema de forma analítica, objetiva, intelectual e racional; pela presença de um tom sério, impessoal e formal. Além das características mencionadas, os pesquisadores descrevem o estilo do ensaio como caracterizado pelo uso frequente da voz passiva do verbo, de frases e pronomes impessoais, expressões e palavras qualitativas, estruturas com frases complexas e pelo vocabulário especializado.

Contudo, torna-se imprescindível ressaltar que inclusive os autores antes mencionados, admitem que o estilo do ensaio acadêmico pode sofrer alterações, até porque, segundo os pesquisadores, as características acima não sustentam necessariamente um bom estilo.

[...] não estamos a dizer que as formas impessoais e passivas, por exemplo, “pode daí inferir-se que...” são mais eficazes do que as formas pessoais e activas, por exemplo, “daí conluo que...”. Estamos, pura e simplesmente, a dizer que as primeiras correspondem à utilização-padrão na maior parte da escrita académica e que, por esse motivo, temos de aprender a utilizá-las quando isso se revelar apropriado (CLANCHY; BALLARD, 200, p. 113).

Em relação às características constituintes do estilo do ensaio acadêmico, Clanchy e Ballard (2000) também postulam que há diferenças de estilo entre as diversas disciplinas, da mesma forma que há diferenças entre outras formas de escrita. Os pesquisadores lembram que, em algumas áreas do conhecimento, o emprego da primeira pessoa do discurso é admissível, como na crítica literária.

Apresentadas, até o momento, as características levantadas que permitem obter uma ideia, uma noção do gênero ensaio acadêmico. Para sintetizá-las, organizo os principais traços constitutivos da modalidade discursiva em questão no quadro a seguir:

O contexto de produção	<i>Produtor:</i> geralmente, os ensaios são produzidos por alunos da graduação, pós-graduação, professores e pesquisadores.
	<i>Destinatário:</i> em sala de aula, o público-alvo do ensaio acadêmico, <i>a priori</i> , é o professor. Contudo, quando veiculado em periódicos, os destinatários passam a ser os leitores da revista, os quais, em geral, são grupos de estudiosos do tema.
	<i>Objetivo:</i> o objetivo do ensaio acadêmico é expor o posicionamento crítico do ensaísta a respeito de um tema, a partir de uma argumentação fundamentada por reflexões, defesas, exemplos e argumentos sólidos.
	<i>Local de circulação:</i> O gênero circula na esfera acadêmica na forma de trabalhos escritos solicitados pelos professores e em revistas científicas.
A construção composicional	<p>Texto normalmente curto. Inicia-se com o título do ensaio; o nome do professor a quem se destina o trabalho e a respectiva titulação; o nome do autor do texto. Seguidos do corpo do texto com introdução, desenvolvimento e conclusão. No ensaio acadêmico, os pontos devem ser selecionados em relação à relevância deste com o tema; as questões precisam estruturar-se de modo que as ideias apresentem-se de forma lógica e coerente, conduzindo consistentemente à conclusão do ensaio; cada parte da argumentação necessita em si mesma validar-se por meio de provas, exemplos e citações apresentados para sustentar a ideia principal a desenvolver; deve haver interpretações e pontos de vista alternativos aos incluídos nas questões defendidas.</p> <p>A sustentação de argumentos é o que valida a tese do ensaísta. Para isso, segundo Björky e Blomstrand (apud. ÁVILA, 2007) é preciso,</p>

	<p>que a tese constitua a postura ou ideia central do texto; que os argumentos que a defenderão apresentem-se objetivamente para dar credibilidade à tese; que existam pontos de apoio para os argumentos, tais como informação suficiente, exemplos, explicações, etc.; contra-argumentos que são os argumentos que contradizem a tese, e que são usados para “cercar” as opiniões do outro e refutá-las; argumentos contra os contra-argumentos que necessariamente se devem usar para fazer a refutação; pontos de apoio para os argumentos com o objetivo de refutar os contra-argumentos.</p> <p>Quando publicados em revistas científicas, o ensaio assume a configuração do artigo: título; nome do(s) autor (es), instituição; resumo e palavras-chave; abstract e keywords (caso o suporte solicite); introdução; desenvolvimento; conclusão; e referências bibliográficas.</p>
<p>O conteúdo temático</p>	<p>Pode-se discorrer sobre qualquer tema no ensaio. Todavia, no tocante aos temas abordados no ensaio acadêmico, estes, com certeza, estão voltados para a área de conhecimento de seu produtor. Isso significa dizer que, se o ensaio é produzido dentro da área de Letras, teremos ensaios que acoplem temas da área em questão e não de outra área, visto que o ensaio acadêmico é produzido a partir do que se conhece, do que se vivencia. Já se fosse escrito por um acadêmico de ciências sociais, voltar-se-ia para a área de concentração abrangida: a Sociologia. Não obstante apresente certa amplitude, a temática do ensaio acadêmico é delineada pela área do conhecimento em que se insere seu produtor. Contudo, quando solicitado em sala de aula, o tema é, geralmente, determinado pelo professor que o requer, mas sempre relacionado à área de estudo de seus alunos.</p>
<p>As marcas linguístico-enunciativas (estilo)</p>	<p>Utilização de termos técnicos, a preocupação do autor em fornecer provas, abordagem analítica do tema, objetiva, intelectual e racional, a presença de um tom sério, predominantemente impessoal e formal. Segundo Clanchy e Ballard (2000), o estilo do ensaio é caracterizado pelo uso frequente da voz passiva do verbo, de frases e pronomes impessoais, expressões e palavras qualitativas, estruturas com frases complexas e pelo vocabulário especializado.</p>

Não obstante as características já arroladas apontem as marcas do gênero, o ensaio pode se aproximar de outros textos acadêmicos, como a resenha acadêmica e o artigo científico. Tãmanha é a confusão entre ensaio e artigo que, muitas vezes, encontrei textos que se designavam ensaios, publicados como artigos, da mesma forma que o contrário também foi constatado. O fato intrigou-me, fazendo com que entrasse em contato com mais de vinte revistas científicas que têm o ensaio como uma das formas de publicação, infelizmente, o retorno obtido foi de apenas quatro veículos, dentre os quais, três relataram que encontram dificuldades para classificar e/ou avaliar, por vezes, um texto como ensaio.

Para tentar diferenciá-los, destaco algumas características dos referidos gêneros na tabela a seguir:

	Gêneros Acadêmicos/Científicos		
	Ensaio	Resenha	Artigo
Objetivo/ Finalidade	Apresentar uma argumentação bem fundamentada sobre um tema, a partir de uma análise subjetiva, buscando persuadir o leitor por meio de sólida arguição, da validade e relevância das ideias contidas no ensaio.	Apresentar uma síntese com ou sem avaliação crítica de um objeto (livro, texto, peça teatral, filme, propaganda, etc). “Na medida em que o resenhista expõe e aprecia as ideias do autor, ele estabelece um diálogo com os mesmos. Nesse sentido, o resenhista pode até expor suas próprias ideias, defendendo seus pontos de vista, coincidentes ou não com aqueles do autor resenhado” (SEVERINO, 2007, p. 206).	Apresentar os resultados de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não devidamente explorados de um assunto ou expressando novos esclarecimentos sobre questões em discussão no meio científico (SEVERINO, 2007, p. 208).

Função social	Expressar ponto de vista do autor sobre determinado tema, sem explorá-lo exaustivamente. Trata-se de um estudo não aprofundado, não acabado, a partir do qual se expõe a análise do ensaísta.	Informar objetiva e criticamente a respeito do assunto tratado em uma obra, oferecendo informações para que o leitor possa decidir quanto à consulta ou não do original.	Registrar e divulgar o resultado de pesquisas teóricas e de campo.
Ação	Análise subjetiva de um tema.	Síntese do objeto acompanhada do julgamento do autor, fundamentada por comparações com outras visões sobre a obra, peça, etc.	Estudo de um assunto e/ou de problema, apoiado em dados científicos.

A organização do ensaio acadêmico, diferentemente de muitos outros gêneros, não constitui um elemento capaz de permitir sua fácil identificação, porque, como ressalta Marcuschi (2002, p. 21), em muitos casos, não são as formas que determinam o gênero, mas a função, o próprio suporte ou até mesmo o ambiente em que aparecem os textos. Para comprovar, basta verificar a configuração de textos como a monografia, a dissertação e a tese. Todos apresentam uma construção organizacional similar, diferenciando-se pela finalidade e grau de complexidade em que se expõem as ideias. No caso do ensaio, sua essência reside em sua função. Ao moldarmos nosso discurso para a produção de um ensaio, deixamos claro nossa finalidade: expor uma reflexão crítica e subjetiva de um tema.

Apresentada a literatura que embasa o trabalho, passo à descrição da metodologia de pesquisa utilizada.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Na verdade, eu acredito que é muito mais pródigo viver em um mundo com muitos paradigmas e procedimentos diferentes do que em um mundo com uma única versão oficial da verdade e de como encontrá-la (EISNER, 1991, p. 48).

A seção em tela visa à descrição dos procedimentos metodológicos adotados no estudo. De início, relembro que a presente proposta de trabalho é oriunda do projeto de pesquisa *Contextualização às práticas de leitura e de produção textual*, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Prof^a Dr^a Alba Maria Perfeito, na área de Linguística Aplicada, desde 2008.

No projeto anterior – *Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema* – por meio de pesquisas de diagnóstico e, posteriormente, de intervenção, verificamos que o ensino de língua portuguesa continua arraigado à tradição dos chamados conteúdos gramaticais. Na época, a pesquisa limitou-se às séries finais do ensino fundamental: quartas e oitavas séries. Atualmente, o objetivo não é realizar novos diagnósticos, mas buscar intervir, prioritariamente, na aula de Ensino Médio, enfocando os gêneros discursivos como eixo de articulação e de progressão curricular.

Todavia, surgiu, ao longo do atual projeto, a curiosidade de realizar o trabalho no ensino superior. Dessa forma, busco apresentar um encaminhamento metodológico, a partir do estudo das características do ensaio – gênero pertinente ao universo acadêmico – e observar como ocorre o processo de análise linguística. Para, ao final, verificar se o procedimento, permite o ensino-aprendizagem indissociado das práticas de leitura e de produção textual.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVO-INTERPRETATIVA

A história da humanidade é marcada pela pesquisa científica. Há nomes que se consagraram devido à dedicação à pesquisa, uma vez que esta tem a capacidade de transformar o mundo. O professor, neste contexto, é peça fundamental, uma vez que o sucesso

das práticas escolares, segundo Moita Lopes (2005) está relacionado à formação docente e a prática da reflexão crítica sobre o próprio trabalho.

Ao buscar analisar um caso específico de ensino, nós, professores, deparamo-nos com as seguintes indagações: Como fazer? De que modo? Com quais instrumentos? Para isso, fez-se necessária outra pesquisa, a fim de ter recursos para tornar o estudo válido, neutro e confiável.

Em consequência, a presente pesquisa volta-se para a abordagem qualitativa, uma vez que não se fundamenta necessariamente em instrumentos estatísticos para análise dos dados, como na pesquisa quantitativa.

A pesquisa qualitativa teve sua origem nas ciências sociais, principalmente, na Antropologia e Sociologia. Diferencia-se da pesquisa quantitativa porque, enquanto esta trabalha com dados estatísticos e regras, a qualitativa com descrições, comparações e interpretações. Outro dado relevante é que enquanto na pesquisa quantitativa o pesquisador é mero observador dos dados, na pesquisa qualitativa, o pesquisador está imerso na realidade em que os dados são coletados, tornando-se um interpretador da realidade.

Nesse sentido, a interpretação é o principal instrumento do pesquisador, que busca compreender os fenômenos que envolvem a situação na qual se encontra inserido, interpretando as ações dos indivíduos em seu contexto social. Não há, na perspectiva em foco, como principal preocupação a representatividade numérica e generalizações estatísticas.

Baseada no paradigma interpretativista, o qual “pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação dos significados culturais” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 13), a pesquisa qualitativa pauta-se no contexto e busca entender e interpretar os fenômenos sociais nele inseridos.

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32).

Expostos os conceitos do paradigma que sustentam a pesquisa qualitativa, justifico o fato de empregá-la em um estudo em sala de aula, pautada em Bortoni-Ricardo (2008), já que, por meio da pesquisa qualitativa, é possível investigar um processo de ensino-

aprendizagem, por meio de registros sistemáticos de cada evento relacionado à aprendizagem, “examinando interações e comunicações que estejam se desenvolvendo” (FLICK, 2009, p. 8).

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, fazer uma interpretação ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas [...] (CRESWELL, 2007, p. 186).

Definida, portanto, a abordagem da pesquisa, é preciso que sejam estipulados a metodologia e os métodos empregados no estudo.

3.2 A PESQUISA-AÇÃO

Como metodologia, adoto a pesquisa-ação, a qual é definida por Michaliszyn e Tomasini (2008, p. 47) como “o ramo da lógica que se ocupa dos métodos utilizados nas diferentes ciências” ou “como parte de uma ciência que estuda os métodos aos quais ela própria recorre”. Para definir “método”, os autores pautam-se em Calderón¹⁶, que o institui como “um conjunto de regras úteis para a investigação; é um procedimento cuidadosamente elaborado, visando provocar respostas na natureza e na sociedade e, paulatinamente, descobrir sua lógica e leis”(MICHALISZYN; TOMASINI, 2008, p. 47).

Michaliszyn e Tomasini (2008, p. 52) salientam, ainda, que a pesquisa-ação pode ser caracterizada “pela interação entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles um certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo e supõe o desenvolvimento de ações planejadas, de caráter social”.

De acordo com Costa (2002), a metodologia adotada, surgiu como modalidade da pesquisa participante por volta da primeira metade do século XX. No Brasil, na década de 50, foi fortemente marcada pelas ideias de Paulo Freire devido ao fato de reclinar-se aos estudos e trabalhos voltados para a educação. Embora nos anos 60, sofrera

¹⁶ Não há, na obra de Michaliszyn e Tomasini a referência bibliográfica a Calderón.

certo declínio, a pesquisa-ação, na década seguinte, ganhou espaço no campo educacional, a princípio, em países europeus e, posteriormente, na América Latina.

Severino (2007) define a pesquisa-ação como aquela que

visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas (p. 120).

Diante do mencionado, torna-se possível conceituar a pesquisa-ação como a metodologia em que o pesquisador empenha-se para solucionar algum problema por meio da ação; portanto, seu objeto de estudo é o problema que busca resolver. Entre os autores que conceituam a pesquisa-ação destaca também Moita Lopes (2005, p. 185), o qual a define como

[...] um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

Na metodologia em pauta, ressalta-se a concomitância entre a pesquisa e a ação. É a pesquisa que conduz a ação e a necessidade da ação que alimentam a pesquisa. A pesquisa-ação permite ao pesquisador elaborar uma análise sobre a realidade em que está envolvido de forma a intervir. Nesse enfoque, Dionne (2007, p. 23) completa que “o objetivo primeiro da pesquisa-ação é mudar uma dada situação particular levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida”.

A “pesquisa-ação”, frequentemente, é confundida com “pesquisa participante”. Michaliszyn e Tomasini (2008) ao apresentarem os tipos de pesquisa abordam-nas como sinônimas. No entanto, segundo Thiollent (2000, P. 7) a pesquisa-ação distingue-se da participante porque “além da participação, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante”. O autor ainda ressalta que as duas modalidades diferem-se devido ao

fato de a pesquisa-ação “focalizar ações ou transformações específicas que exigem um direcionamento bastante explicitado” (THIOLLENT, 2000, p. 74).

Moita Lopes (2005) postula que no processo de pesquisa-ação o fundamental é a “técnica de automonitoração”, a qual, segundo o autor, pode ser desenvolvida através de

instrumentos de pesquisa típicos da antropologia social tais como notas de campo tomadas pelo próprio professor e por outro professor-observador, diários escritos por alunos e professores, gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevistas com outros professores da turma e com os alunos da turma, documentos de atas de reuniões e de conselhos de classe etc. (MOITA LOPES, 2005, p. 185 e 186).

Para o referido pesquisador, o emprego de instrumentos específicos de pesquisa está relacionado às circunstâncias nas quais a pesquisa se desenvolve. Moita Lopes (2005) sugere que para atribuir maior validade e confiabilidade à pesquisa seja realizada a triangulação de perspectivas: do professor da turma, dos alunos, do professor-observador. “Estas versões são interpretadas em seu conjunto de modo a gerar uma compreensão sobre a questão em foco, que possibilitará o início de uma teorização (MOITA LOPES, 2005, p.186).

Dionne (2007, p. 46), em resumo, apresenta como principais elementos constituintes da pesquisa-ação a tendência a:

fortalecer a relação entre a teoria e a prática;
favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores;
perseguir um duplo objetivo de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação);
produzir um novo saber na ação e para a ação;
inserir-se em um processo de tomada de decisão com vista à resolução de problemas.

A pesquisa-ação, portanto, é movida pelo desejo de mudança. Na modalidade, há a presença do diálogo entre o pesquisador e os pesquisados em busca da solução de um problema detectado. Para Moita Lopes (2000), a pesquisa-ação pode ser considerada uma tendência na qual o professor se torna investigador da própria prática em

sua sala de aula. Ainda mais, por ser aberta à complexidade e à interdisciplinaridade, a pesquisa-ação é compatível com o campo de investigação em linguística aplicada.

Conforme registram Bortoni-Ricardo e Pereira (2006, p. 156, grifo das autoras), um grande benefício do trabalho do professor pesquisador “é que ele resulta em uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização da relação ação-reflexão-prática [...]”.

Liberali (1999) salienta que, de acordo com Romero (1998), a pesquisa-ação consiste em um processo de reflexão crítica. Para a pesquisadora,

a própria prática de fazer pesquisa é, na verdade, um processo de reflexão crítica com momentos de descrição (observação dos dados), informação discussão dos dados com base na literatura apresentada), confrontação (crítica a ação discutida) e reconstrução (sugestões sobre futuros procedimentos e/ou apresentação de reformulações da prática com base nos estudos feitos) (LIBERALI, 1999, p. 20).

No contexto em pauta, o docente é que possui uma percepção interna do processo, possibilitando um maior conhecimento acerca da sala de aula. Ademais, para Moita Lopes (2005), a modalidade em questão é considerada um avanço na área da educação, uma vez que o professor reflete criticamente sobre a sua própria prática pedagógica.

3.3 CONTEXTO DO ESTUDO

Ao conceber que o papel da escola, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, deve visar à formação de leitores e produtores de texto com autonomia e criticidade, dentre as possibilidades de abordagem pedagógica ancoro-me nos gêneros discursivos como instrumento capaz de promover a referida formação, como foi exposto anteriormente.

Para verificar se a premissa contribui efetivamente para melhorar a qualidade de ensino de língua materna e, conseqüentemente, proporcionar um ensino mais reflexivo, atividades didáticas para a abordagem do ensaio acadêmico foram preparadas no intuito de serem aplicadas em uma sequência de oito horas/aula. O *corpus* de análise do trabalho, portanto, constitui-se de dados oriundos da aplicação da proposta teórico-metodológica para a ensino-aprendizagem do gênero em estudo.

Os dados foram coletados no decorrer do ano letivo de 2010, mais precisamente durante o terceiro bimestre, em uma turma de primeiro ano, do curso de Turismo, de uma Instituição Pública de Ensino Superior do Paraná.

A opção pelo ensino superior para o desenvolvimento da pesquisa deve-se a dois fatores: 1) menor é a proporção de pesquisas em relação ao estudo da língua que ocorrem no ensino superior, pois a maioria, na área em questão, volta-se para o diagnóstico e/ou intervenção nas séries da educação básica; 2) o gênero discursivo selecionado corresponde ao universo acadêmico.

Em relação à escolha da turma em que se desenvolveu a coleta de dados, justifica-se porque a ementa da disciplina – Comunicação e Expressão – permite a abordagem de conteúdos voltados para o estudo de textos das esferas literária, acadêmica e oficial. Corresponde a uma disciplina anual, com duas horas/aula semanais, em que há uma boa interação entre os sujeitos envolvidos e a professora-pesquisadora, bem como se trata de uma turma muito participativa.

A turma, inicialmente, era composta por cinquenta e um alunos. Todavia, no período de aplicação da proposta de atividades para o estudo do ensaio acadêmico, frequentavam as aulas trinta e seis alunos. A maioria dos discentes cursa a primeira graduação e, em geral, são estudantes com 18 a 25 anos.

3.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA

No estudo, mesmo ciente da dificuldade de se separar o pesquisador do ator (no caso, professor) quando se adota como metodologia a pesquisa-ação, acredito ser possível refletir sobre a própria prática ao ampliar minhas concepções (por meio da pesquisa), qualificando e melhorando a atuação docente. Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) compreendem que conciliar as atividades de docência com as atividades de pesquisa pode ser um problema ao professor. Contudo, para as pesquisadoras, “uma forma de contornar essa situação é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do seu trabalho, como a adoção de um diário de pesquisa” (BORTONI-RICARDO; PEREIRA, 2006, p. 156).

Desse modo, para coletar os dados que me permitiram refletir sobre o procedimento adotado, recorri, como instrumentos de pesquisa, aos diários de campo e a gravações em áudio, as quais me permitiram “revisitá-los”.

No que diz respeito aos diários, são diários individuais, relatando as experiências das aulas preparadas para a transposição didática do ensaio acadêmico, nos quais descrevo o processo, analiso a ação de modo que sirvam para reflexões posteriores. Para Martins (2004, p. 85), “o diário assume grande relevância para a formação do professor. É pela linguagem, na reflexão sobre a ação, registrada em seus diários, que eles poderão ter instrumental para tentar avaliar sua prática e transformá-la”.

Corroborando o dito, Liberali (1999, p. 3) acredita que

o diário possa ser um instrumento para a transformação do indivíduo uma vez que, através dele, o sujeito tem a oportunidade de escrever sobre sua ação concreta e também sobre teorias formais estudadas. Além disso, por sua característica escrita, o diário permite um distanciamento e organização do pensamento, que poderá servir como contexto para o desenvolvimento da reflexão crítica.

Os diários permitem, portanto, a partir de um procedimento reflexivo, “documentar” os acontecimentos inseridos no âmbito da sala de aula, permitindo ao professor voltar no tempo e avaliar os procedimentos adotados para o ensino. Ao regressar à prática, o professor não encerra o ensino com o término da carga horária da aula, mas continua a refletir sobre todos os acontecimentos que integraram a aula anterior, de modo a verificar via fatos explícitos – questionamentos, expressões, comportamentos, posicionamentos – não só a própria prática, mas todo o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

Para efeito, o diário constitui a prática da escrita sobre uma determinada ação. Na pesquisa em tela, o diário permite rever o estudo da língua, tendo os gêneros do discurso como articuladores dos processos de leitura, análise linguística e produção/refacção textual. Como instrumento de descrição dos acontecimentos e, principalmente, de reflexão destes, o diário, consente, a análise da própria prática de ensino.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados foram analisados à medida em que se teciam os diários. Ao terminar as anotações de um dia de aula em que apliquei o plano docente para o estudo do

ensaio acadêmico, já iniciava a análise dos dados. Por esse motivo, a descrição e a análise dos dados deram-se de modo concomitante.

Como procedimento, à medida que terminava as anotações de uma determinada aula, descrevendo o que fora realizado, colocando as impressões que tivera como docente, na sequência, organizava algumas reflexões acerca dos dados escritos, correlacionando-os à teoria que fundamenta a presente pesquisa.

Na análise, o escopo prima por observar se:

- as atividades permitiram extrapolar um ensino meramente gramatical, à medida que intentava uma abordagem mais contextualizada da língua, tendo os gêneros discursivos como instrumento de ensino.
- o encaminhamento proporcionou a integração das práticas de leitura, análise linguística e produção/refacção textual, integradas às condições de produção, à construção temática e organizacional e ao estilo do gênero em estudo.
- a adoção do plano de trabalho docente permitiu um encaminhamento didático capaz de não apenas instigar o educando ao conhecimento do conteúdo, mas também levá-lo a refletir sobre a sua prática social do tema, promovendo sua teorização e o retorno à prática com uma visão mais ampla do assunto.
- a integração da concepção de linguagem e metodológica possibilita um ensino de língua capaz de promover a formação de cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na vida em sociedade.

No que tange aos textos produzidos pelos discentes, como categoria de análise, recorri aos elementos constituintes dos gêneros discursivos: contexto de produção (quem diz, para quem, onde, como, quando, com que objetivo), construção composicional, conteúdo temático e marcas linguístico-enunciativas. Dessa forma, busquei verificar se o estudo desses elementos conduziu à compreensão e à produção do gênero ensaio acadêmico.

3.6 GARANTIAS DE VERACIDADE

Para sustentar a veracidade da pesquisa considerei recorrer, principalmente ao uso de: descrição detalhada da coleta e análise dos dados, cruzamento das informações apresentadas nos diários (visão da professora-pesquisadora) com a elaboração do texto produzido pelos alunos, no caso o ensaio acadêmico (visão dos educandos). Assim, com o emprego de diferentes fontes de dados – os diários e os textos dos alunos – busco aumentar a validade e a fidedignidade da pesquisa.

Ao analisar mais de um dado – os diários e os textos – torna-se possível validar a interpretação, porque constituem fontes distintas, as quais apresentam a síntese elaborada por indivíduos diferenciados.

3.7 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS AULAS

O estudo do gênero ensaio acadêmico em sala de aula iniciou-se com elaboração das atividades organizadas a partir dos procedimentos didáticos sugeridos por Gasparin (2003). O plano, elaborado para a aplicação em uma turma específica, configurou-se como um roteiro para o planejamento das aulas, sendo modificado e complementado sempre que necessário.

O plano docente organiza-se em três partes: prática – teoria – prática. Na primeira fase, a prática social inicial, o conteúdo a ser discutido foi apresentado: o ensaio acadêmico. Já tinha conversado com os alunos logo no início do ano sobre a possibilidade de realizar a coleta de dados com a turma, mas achei prudente retomar nosso acordo (os alunos já tinham lido e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual se encontra em anexo – ver anexo C). Expliquei-lhes que gravaria para poder revisitar os dados, pois poderia me esquecer de uma dúvida, de uma pergunta, de uma sugestão.

Com medo de que algo pudesse atrapalhar ou sair errado durante a gravação, levei dois gravadores. Um ficou sobre minha mesa. O outro, a cargo de um aluno bem desinibido com boa interação com a turma, o qual aproximava o gravador sempre que um aluno fizesse uma explicação.

Os dados foram coletados durante o terceiro bimestre, mais especificamente do dia dezessete de agosto até vinte e três de setembro, totalizando um período de seis semanas. O planejamento fora preparado para uma sequência de oito horas/aula (quatro semanas), todavia contabilizei também o tempo em que os alunos produziram e reproduziram seus ensaios. No período de um mês e meio, portanto, o ensaio foi levado a estudo, mesmo que nem sempre em sala de aula, afinal produções e refações foram realizadas em casa.

O trabalho, como mencionado no capítulo anterior, realizou-se em uma turma de primeiro ano da graduação, especificamente em uma turma de turismo, de uma faculdade estadual do norte do Paraná. Trata-se de uma turma muito participativa, em que há grandes momentos interativos, não apenas em sala de aula, mas também via e-mail – meio empregado pelos alunos e a professora para tirar dúvidas e se comunicarem a respeito dos conteúdos, trabalhos e seminários.

Não obstante dois gravadores tenham sido utilizados para a gravação das aulas (um ficou perto da professora e o outro caminhava pela sala sempre que alguém falava, buscando estar o mais próximo possível do interlocutor de modo a gravar com maior qualidade suas intervenções), há alguns ruídos que atrapalharam, por vezes, a plena compreensão, entre eles as conversas paralelas e o intervalo das outras turmas¹⁷.

No início do plano, as aulas com a turma eram às terças-feiras, mas ao final do mês de agosto, houve uma mudança de horário e as aulas passaram a ser às quartas-feiras. No quadro que segue, procuro mostrar, de modo global, os conteúdos e as atividades referentes ao estudo do ensaio acadêmico, desenvolvidos nas aulas que foram gravadas e registradas em diários.

¹⁷ No ano em questão, na faculdade, os primeiros anos tinham horário diferenciado dos demais devido à reformulação dos cursos.

ORGANIZAÇÃO DO PLANO		
Data, hora/aula	Conteúdo	Atividade Desenvolvida
17/08/2010 (2h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação dos conteúdos: o ensaio (breve contextualização) e o ensaio acadêmico. - Levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o ensaio acadêmico. - Contato com o gênero e primeiras análises. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura, compreensão e análise do texto “Ensaio sobre o ensaio”. 2) Leitura, compreensão e análise do texto “De Montaigne à modernidade”.
23/08/2010 (2h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das características do ensaio acadêmico: contexto de produção e conteúdo temático. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Análise do contexto de produção dos textos lidos na aula anterior. 2) Identificação do interlocutor do ensaio acadêmico e sua importância para a produção do gênero. 3) Leitura da apresentação da coletânea “Ensaio em Arte Final” 4) Atividades que abordam o contexto de produção do ensaio acadêmico. 5) Discussão sobre tema. 6) Atividades que abordam o conteúdo temático do gênero.
31/08/2010 (2h/a)	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo das características do ensaio acadêmico: construção composicional e estilo. - Tipos de discurso - Discurso Científico. - Discurso de autoridade. - Conectivos. - Sinal de pontuação: emprego dos parênteses. - Linguagem técnica. - Vozes do verbo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1) Análise da organização composicional dos ensaios produzidos na coletânea “Ensaio em Arte Final” e de dois ensaios publicados na revista científica “Linguagem em (Dis) Curso. 2) Atividades que exploram a construção composicional do ensaio acadêmico. 3) Atividades que contemplam o estilo. 4) Leitura e análise do texto “Subjetividade e Discurso” 5) Análise linguística: efeitos de sentido da escolha do discurso (primeira pessoa do singular e do plural e terceira pessoa do singular); organizadores textuais; o uso dos parênteses; emprego da linguagem técnica, os jargões; sentido da voz do verbo. 7) Análise do discurso de autoridade. <p>TAREFA DE CASA: procurar e ler textos que abordem o tema proposto para a produção de um ensaio.</p>
08/09/2010 (2h/a)	Produção de Textos	Produção de um ensaio acadêmico a partir do tema “Aprender a escrever é aprender a pensar”.
15/09/2010	Refacção de textos coletiva e individual.	<ul style="list-style-type: none"> -Análise do ensaio produzido pelos alunos e refacção coletiva. - Refacção individual – tarefa de casa.
22/09/2010 (2h/a)	Entrega dos ensaios.	- Recolher os ensaios e conversar com a turma sobre o gênero.

Julgo importante ressaltar que o trabalho com o ensaio acadêmico fora previsto desde o planejamento anual da disciplina, sendo apresentado como parte dos conteúdos a serem ministrados à coordenação do curso e à turma.

Como as aulas eram no período noturno, nem sempre as anotações em diários foram realizadas no mesmo dia, eram, por vezes, apenas iniciadas. Em geral, no dia seguinte, revia as gravações e tecia minhas anotações.

Estabelecida a metodologia adotada na presente pesquisa, no capítulo seguinte, apresento a opção didática em que o trabalho ancora-se e o plano de trabalho docente elaborado para a aplicação do ensaio acadêmico.

4 OS CAMINHOS PARA A PRODUÇÃO DO ENSAIO ACADÊMICO

Neste capítulo, apresento e justifico a razão de adotar-se como procedimento metodológico para a transposição didática do gênero ensaio acadêmico o Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2003), assim como o modelo do plano elaborado para o processo de ensino-aprendizagem do gênero em estudo na sala de aula.

4.1 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE PROPOSTO POR GASPARIN

Ao conceber que o ensino deve estar intimamente ligado à prática social e, em especial, que a língua deve ser concebida como atividade sócio-histórica e cognitiva, creio, ancorada nos projetos de pesquisa de que participei e participo, que o ensino deve privilegiar a natureza funcional e interativa da língua. Como afirmei anteriormente, para que isso ocorra, utilizo os gêneros discursivos como instrumento. No entanto, é preciso, ao buscar colocar em prática as teorias assimiladas, adotar um procedimento didático contemplador dos anseios da pesquisa. Para transpor didaticamente o estudo sobre o ensaio acadêmico, escolhi a proposta pedagógica elaborada por Gasparin (2003), por acreditar que essa sugestão pode proporcionar um ensino reflexivo capaz de transformar a prática dos educandos.

Faz-se necessário, no entanto, ressaltar que outras abordagens metodológicas foram analisadas nos projetos de pesquisa aos quais se integra o presente estudo, antes de, conjuntamente, decidirmos pela sugestão de Gasparin. No projeto anterior “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema” (2003-2007), adotamos as sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e elaboramos algumas propostas de encaminhamento para o ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos. No decorrer das discussões e estudos, discutimos sobre os projetos de leitura e escrita de Lopes-Rossi (2008), para, no atual projeto “Análise Linguística contextualizada às práticas de leitura e produção textual” (2008-2010), adotarmos a metodologia de Gasparin (2003).

A escolha deve-se ao fato de a proposta didática do pesquisador brasileiro, embora não dirigida a nenhuma disciplina específica, almejar a finalidade social do conteúdo, correlacionando-a, a todo momento, a sua prática social, uma vez que a escola é o espelho de uma sociedade, por isso não é neutra, mas ideológica e politicamente comprometida

(GASPARIN, 2003). Nesse sentido, compreendemos que o ensino afasta-se da descontextualização, ao passar a imprimir um sentido para o educando. Entendemos, no Projeto de Pesquisa atual, portanto, que os princípios norteadores da referida proposta se coadunam com a nossa proposta de ensino da língua portuguesa por meio dos gêneros discursivos, visto que se volta para sua aplicação, para sua prática social.

Nesta perspectiva, o novo indicador da aprendizagem escolar consistirá na demonstração do domínio do conteúdo e no seu uso pelo aluno, em função das necessidades sociais a que deve responder. Esse procedimento implica um novo posicionamento, uma nova atitude do professor e dos alunos em relação ao conteúdo e à sociedade: o conhecimento escolar passa a ser teórico-prático. Implica que seja apropriado teoricamente como um elemento fundamental na compreensão e na transformação da sociedade (GASPARIN, 2003, p. 2).

Ao propor que os conteúdos sejam aplicados de forma a levar o aluno a correlacioná-los ao seu cotidiano, Gasparin (2003, p. 3) ressalta que a apropriação dos conteúdos não acontece como se fosse “um produto fragmentado, neutro, aistórico (?), mas como uma expressão complexa da vida material, intelectual, espiritual dos homens de determinado período da história”. Desse modo, torna-se possível ao educando transpor à realidade a necessidade de se conhecer um conteúdo e de se aprender sobre ele.

A abordagem apresentada por Gasparin (2003), propõe, por meio de projetos de trabalho docente, uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica, a qual procede da teoria dialética do conhecimento (prática-teoria-prática), e desde a década de 80, procura imprimir uma perspectiva emancipatória e transformadora à educação, buscando soluções para os grandes problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. Para a pedagogia, a construção do saber acontece no movimento do conhecimento empírico, ou seja, parte de uma visão caótica do todo para o conhecimento científico, visão mais organizada e proporcionada pelo ambiente escolar.

Conquanto não tenha o objetivo de aprofundar a exposição sobre o método dialético, acredito ser necessário resgatar sua finalidade básica. Método incorporado por Vygotsky em toda sua teoria psicológica, a dialética pode ser compreendida como o estudo dos fenômenos “como processos em movimento e em mudança” (FREITAS, 1994a, p. 109).

Partindo do exposto, Gasparin (2003) elabora uma didática para aplicação da Pedagogia Histórico-crítica, através de um modelo didático, que parte da prática social inicial para chegar a uma prática social final, via mediação da teoria. Em outras palavras, para

o pesquisador brasileiro (2003, p. 3), “o ponto de partida do novo método não será a escola, mas a realidade social mais ampla”. Assim, ao desenvolver a proposta pedagógica, toma como marco referencial a teoria dialética do conhecimento, através de um movimento que parte da síncrese (visão parcial e desorganizada do mundo), a qual por meio da análise (a teorização sobre essa prática, mediada pelo professor), chega à síntese (uma nova visão do mundo, mais organizada e consciente).

Gasparin (2003) reconhece, nas três etapas mencionadas, o vínculo com a Teoria Histórico-cultural de Vygotsky (1988), na medida em que, inicialmente, leva-se em conta o nível de desenvolvimento atual em que os alunos se encontram, para, no momento seguinte, propor atividades que aproximem, continuamente, os alunos do conhecimento sistematizado, pela interação com o professor, com os colegas e da mediação com o próprio objeto do conhecimento. No fim do processo, chega-se a outro nível de desenvolvimento atual, no qual se intenta que o educando volte à prática social demonstrando um novo grau de conhecimento, uma compreensão mais ampla e crítica da realidade.

Ao discorrer sobre a teoria de aprendizagem de Vygotsky, Freitas (1994a, p. 102) aponta que:

A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Os dois processos – dos conceitos espontâneos e dos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos.

Para que o ensino compreenda uma visão sócio-histórica e política da sociedade, no intuito de suplantar os conhecimentos abstratos, Gasparin (2003) sugere um Plano de Trabalho Docente voltado para as três fases do método dialético de construção do conhecimento – prática, teoria, prática –, as quais se desdobram em cinco etapas. A seguir, apresento uma reprodução do quadro, com pequenas alterações para o trabalho com gêneros discursivos, a partir do projeto de trabalho docente e discente proposto por Gasparin (2003, p. 163).

PRÁTICA Nível de desenvolvimento	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
<p>1) Apresentação do gênero.</p> <p>2) Vivência social do gênero:</p> <p>a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Motivação.</p> <p>b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?</p>	<p>1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo gênero.</p> <p>2) Dimensões do gênero discursivo a serem trabalhadas.</p>	<p>1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento, a assimilação de um gênero. Relação aluno x gênero através da mediação docente.</p> <p>2) Recursos humanos e materiais.</p>	<p>1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental.</p> <p>Construção da nova totalidade concreta.</p> <p>2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.</p>	<p>1) Intenções do aluno. Análise, leitura e/ou produção do gênero estudado. .</p> <p>2) Ações do aluno. Nova prática social do gênero estudado.</p>

A primeira fase - Prática Social Inicial – busca envolver e mobilizar os alunos para a aprendizagem, de forma a averiguar seus conhecimentos prévios e seus interesses a respeito do conteúdo a ser abordado.

Corroborando o dito, Freitas (1994a, p. 101) lembra que para Vygotsky “A aprendizagem escolar nunca parte do zero”. Por isso, nessa fase, cabe ao docente, como mediador, criar um ambiente agradável, a fim de “conquistar” o aluno. Essa conquista, relaciona-se diretamente, ao interesse do professor por aquilo que o educando já conhece a

respeito do assunto. “É um cuidado preliminar que visa saber quais as ‘pré-ocupações’ que estão nas mentes e nos sentimentos escolares” (GASPARIN, 2003, p. 16, grifo do autor).

O momento em pauta, reflete a visão sincrética dos alunos, porque, de acordo com Gasparin (2003, p. 19), “apesar dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, a partir dos cotidianos, ainda não realizaram, no ponto de partida, a relação da experiência pedagógica com a prática social mais ampla de que participam”.

Por fim, a Prática Social Inicial consiste em contextualizar o conteúdo. “É um momento de conscientização do que ocorre na sociedade em relação àquele tópico a ser trabalhado” (GASPARIN, 2003, p. 23). De acordo com o pesquisador, a partir da Pedagogia Histórico-crítica, podem ser empregados dois encaminhamentos nesta fase: a) anúncio dos conteúdos, que consiste na listagem da unidade e dos tópicos a serem trabalhados, explicitando os objetivos da aprendizagem; b) vivência cotidiana dos conteúdos, investigando o que os alunos já sabem e o que gostariam de saber a mais.

Ao correlacionar o conteúdo à prática social, o educando é capaz de ampliar seu conhecimento e transpor conteúdos aparentemente desvinculados e desprovidos de sentido para a sua prática em sociedade, compreendendo-os melhor e ampliando sua compreensão de mundo.

A segunda parte do método – a Teoria – inicia-se com a problematização. É o período em que se dá início ao procedimento de sistematização do conhecimento, ao desafiar o sujeito aprendiz a refletir sobre questões sociais, conduzindo-o a obter possíveis respostas. Representa, portanto, o momento do processo em que a prática social é analisada, questionada, “levando em consideração o conteúdo a ser trabalhado e as exigências sociais de aplicação desse conhecimento” (GASPARIN, 2003, p. 36).

Por meio do referido procedimento, o professor levanta as principais interrogações surgidas de forma que estas passem a orientar o trabalho a ser desenvolvido. As indagações representam questões sociais e, por isso, busca-se fazer com que o educando se interesse pelo assunto e sinta-se desafiado a saber mais a respeito. Para corroborar o dito, recorro a um provérbio indígena norte-americano “Diga-me e eu esquecerei, mostre-me e eu lembrarei, envolva-me e eu aprenderei”.

O próximo passo, é a instrumentalização, no qual se elaboram meios para que o conteúdo sistematizado seja incorporado pelos alunos. É o momento de criar condições para a assimilação da teoria.

O último passo da teorização denomina-se catarse. Aqui o escopo é revelar a síntese, ou seja, o novo grau de compreensão do conteúdo adquirido pelo aluno, traduzindo sua aprendizagem e sua atual visão da realidade. Esse processo torna-se extremamente importante, pois conduz o aluno à construção do conhecimento e não lhe despeja um conhecimento pronto. Nesse sentido, Geraldi (2003, p. 117-118) salienta:

Na escola atual, o ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas generalizações, pelas regras abstratas. O fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.

Para o pesquisador (2003, p. 118), o ensino brasileiro está alicerçado na crença de que “o processo de ensinar está em definir”, privilegiando o ensino metalinguístico da língua, ou, raramente, promovendo o aprendizado de atividades estruturais, nas quais apenas se observa a aplicação de noções e categorias.

Para finalizar, Gasparin (2003) sugere um retorno à Prática Social Inicial, agora com uma visão mais ampla e organizada, visto que o fulcro é que professores e alunos tenham modificado suas concepções a respeito do conteúdo estudado e atingido uma visão científica mais aprofundada.

4.2 PLANO ELABORADO PARA O ESTUDO DO GÊNERO ENSAIO ACADÊMICO

Plano de unidade – Ensino de Língua Materna: o gênero discursivo ensaio acadêmico

INSTITUIÇÃO: Faculdade Estadual da Região Norte do Paraná

CURSO: Turismo

UNIDADE: Produção de Textos acadêmicos e técnicos

CONTEÚDO: Ensaio acadêmico

CARGA HORÁRIA: 8 horas/aula

NÍVEL DO CONTEÚDO: Graduação

PROFESSOR: Neluana Leuz de Oliveira Ferragini

OBJETIVO GERAL

- Conhecer o gênero discursivo ensaio, pertinente à esfera acadêmica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar as características do gênero em estudo de forma a compreender seus elementos constituintes e seus (possíveis) efeitos de sentido;
- Reconhecer as características comuns aos textos acadêmicos;
- Apropriar-se do gênero ensaio acadêmico como forma discursiva;
- Analisar e produzir ensaios acadêmicos;

É importante ressaltar que o plano elaborado, por ser aplicado em uma turma de primeiro ano, contempla mais especificamente, o ensaio acadêmico produzido na universidade. Não obstante o ensaio publicado em revistas também seja abordado durante o estudo, acredito que a produção sumária de um ensaio acadêmico veiculado aos suportes científicos, além de, talvez, poder ser confundido com o artigo científico – visto a configuração textual ser idêntica – ainda seria uma atividade muito complexa para uma turma que ingressou este ano na universidade.

1. Prática Social Inicial do Conteúdo

O plano de trabalho proposto não se inicia com o anúncio dos conteúdos, mas com a conscientização dos alunos de que o estudo desenvolver-se-á a partir de um novo procedimento metodológico. Neste momento, almeja-se mobilizá-los para uma forma diferenciada do aprender. É preciso, portanto, instigá-los a querer saber não apenas um novo conteúdo, mas a querer aprender a partir de um processo diferente do tradicional, em termos de veiculação dos conteúdos, o qual parte da sua realidade social, via método: prática-teoria-prática. De acordo com Gasparin (2003), essa conscientização deve e precisa ficar clara para o educando, já que toda “a ação docente-discente consiste em vivenciar o plano de estudo elaborado anteriormente” (GASPARIN, 2003, p. 165).

Em termos de “estudar”, geralmente, habituamo-nos, devido a uma longa tradição escolar, a ouvir a explicação de um determinado conteúdo, realizar atividades, a

decorar regras e, quem sabe, a assimilá-las. O referido procedimento, contudo, nem sempre permite/permitia que entendêssemos a finalidade social de um dado assunto, de forma a contribuir para a aquisição de informações necessárias para a compreensão de mundo. Muitas vezes, estudamos um conteúdo e nos indagamos “Onde vou usar isso?”, “Por que tenho que aprender sobre isto?”.

Essas indagações, frequentes em nosso percurso estudantil, fizeram com que olhássemos o tema a ser estudado sem maiores interesses, tendo como finalidade apenas a obtenção de nota.

Em oposição a essa prática, ao adentrar na unidade a ser trabalhada e discutida, vamos fazer de uma forma diferenciada. Trata-se de uma nova proposta de ensino, de uma nova perspectiva, elaborada por um estudioso brasileiro, que desenvolveu seus estudos bem próximos da nossa realidade. O estudo inicia-se com uma metodologia de ensino desenvolvida por João Luiz Gasparin, o qual foi docente da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

A proposta do estudioso brasileiro intenta (re)construir o conhecimento através do método prática-teoria-prática. O encaminhamento tem por finalidade a transformação social, porque Gasparin (2003) acredita que o ensino de qualquer conteúdo só fará sentido quando olharmos para nossa prática e a repensarmos a partir dos novos conhecimentos adquiridos. É visando a análise da realidade, o processo de estudo, de planejamento e de (re)construção – procedimentos do método dialético – que o ensaio acadêmico será abordado.

I Prática Social Inicial

I) Anúncio dos conteúdos (apresentam-se os conteúdos, registrando-os por escrito no quadro):

O gênero ensaio acadêmico:

- O gênero ensaio;
- As dimensões do ensaio acadêmico: contexto de produção; organização textual; conteúdo temático; marcas linguísticas e enunciativas que contribuem para a construção de efeitos de sentido do texto.

II) *Vivência cotidiana dos conteúdos* (atividade oral para resgatar os conhecimentos prévios dos alunos. As perguntas são apresentadas em slides e discutidas com a turma.)

- a) Você até hoje conheceu, leu e escreveu diversos textos, os quais imprimiam distintas finalidades, objetivos diferenciados e os mais divergentes interlocutores. Elementos que se inseriam em contextos antagônicos. Cada texto lido/produzido apresentava uma configuração estrutural típica, a qual, certamente, permitiu-lhe reconhecê-lo com facilidade, inúmeras vezes. É o caso, por exemplo, de uma carta, de uma receita, de um poema, entre outros tantos. Todavia, no decorrer desse percurso, você alguma vez conheceu um texto denominado ensaio ou ouviu falar sobre ele?

* Em caso de todas as respostas serem negativas, ir para a alternativa D.

- b) Porventura já leu algum ensaio? Lembra-se do que falava?
- c) Já escreveu um ensaio? Sobre o quê? Que facilidades/dificuldades você teve para escrevê-los?
- d) Certamente, em algum momento, em dado contexto, você já empregou o vocábulo “ensaio” para referir-se a uma situação. Dentre as acepções apresentadas pelo dicionário Aurélio para o termo, qual você já empregou? Relate, depois, brevemente o contexto utilizado.

- () prova, experiência.
- () exame, estudo.
- () tentativa, experiência.
- () treino.

Pedir aos alunos que exponham oralmente as ocasiões e condições em que recorreram ao vocábulo em questão, para averiguar qual das acepções ao lado é mais usual aos alunos. E, também, para tecer analogias entre as definições apresentadas, resgatando que o termo remete sempre a uma tentativa, um preparo.

- e) E sobre ensaio acadêmico, alguém conhece ou tem uma noção do assunto?
- f) Devido ao nome “ensaio acadêmico”, onde, provavelmente, deve circular o gênero?
- g) Ainda, em relação à nomenclatura “ensaio acadêmico”, se o gênero for solicitado no referido contexto, que características típicas do texto acadêmico, você acredita que o ensaio poderia apresentar?

- h) Se um professor solicitasse a produção de um ensaio acadêmico, quais procedimentos, provavelmente, você adotaria para buscar saber mais a respeito do gênero?

III) O que gostariam de saber mais (atividade oral em que se anotam as sugestões dos alunos no quadro):

- a) O que mais gostariam de saber a respeito do ensaio acadêmico?

2 Problematização

Sugere-se levantar questões contextualizadas sobre o conteúdo e tentar resolver os problemas diagnosticados na prática social inicial. Todavia, as perguntas elaboradas na primeira etapa não são respondidas neste momento, mas na fase da instrumentalização, quando os alunos estão efetivamente construindo, de forma mais elaborada, seu conhecimento e seus conceitos.

Por objetivo, almeja-se transformar o conteúdo e os desafios da prática social inicial em questões problematizadoras/desafiadoras aos alunos. Instigando-os a querer saber, a querer aprender.

Nesta fase, é preciso ficar claro ao aluno a importância de sua participação em sala de aula e, portanto, da necessidade de refletir criticamente a respeito do conteúdo exposto, de forma a contribuir como sujeito ativo, crítico e reflexivo.

DIMENSÕES	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS
Conceitual	<p>O que é um ensaio acadêmico?</p> <p>Como se escreve?</p> <p>Quem escreve? Para quê?</p>

	<p>Como, quando e onde se produz?</p> <p>Onde circula?</p> <p>Que temas aborda?</p> <p>Qual a sua estrutura?</p> <p>É um texto longo ou curto?</p> <p>Qual seu objetivo?</p>
Histórico-cultural	<p>Quem criou o ensaio?</p> <p>Quando surgiu?</p> <p>Onde?</p> <p>Como?</p> <p>Com qual objetivo?</p> <p>Sofreu modificações? Quais? Por quê?</p> <p>Existem vários ensaios? Quantos? Quais? Como diferenciá-los?</p>
Social	<p>Qual a função do ensaio para a sociedade?</p> <p>É importante saber escrever um ensaio? Por quê?</p> <p>Por que não é muito explorado no contexto escolar?</p>
Política	<p>Por que em outros países se escrevem e se leem mais ensaios do que no Brasil?</p>
Acadêmico-científica	<p>Qual a diferença entre do ensaio acadêmico de outros gêneros da mesma esfera?</p> <p>Com que finalidade é feito um ensaio acadêmico?</p> <p>É um texto significativo?</p>

3. Instrumentalização

3.1 Descobrimos os conceitos e a história do ensaio – Uma introdução

O ensaio acadêmico é um gênero discursivo que nasceu a partir de um outro gênero, o ensaio. Por isso, antes de abordá-lo é preciso fazer um resgate ao “gênero-mãe”. A introdução permite demonstrar, mais adiante, as transformações sofridas pelos textos ao longo da história e as modificações necessárias quando se precisa mudar de suporte, de interlocutor, de esfera cultural e adequá-lo a finalidade almejada.

Além disso, o ensaio, provavelmente, é um gênero pouco conhecido entre os acadêmicos, ou, até mesmo desconhecido. Por tal motivo, é necessário criar condições para que os alunos conheçam seu conceito e sua história antes de adentrar, especificamente, no gênero ensaio acadêmico.

Para iniciar a conversa sobre ensaio, leia o texto a seguir:

TEXTO A

Ensaio sobre Ensaio

A palavra ensaio sugere algo inacabado, que precede o oficial, o original. Por exemplo: para que uma peça de teatro entre em cartaz, antes são necessários muitos ensaios e só então todo elenco e produção estarão prontos para estrear.

Um ensaio literário, mais especificamente, carrega traços de subjetividade associados à não-sistematização. Quem desejar escrever um texto desse gênero deverá deixar de lado, pelo menos por uns momentos, os padrões tradicionais e a formalidade.

Escrever um ensaio é muito mais de que apenas descrever situações ou narrar fatos, é expressar seus próprios sentimentos, pensamentos, opiniões. Tudo aquilo que passar pela sua mente e desejar ser expresso em palavras e impresso numa folha de papel. Falar sobre idéias que nascem da alma, deixar-se levar pelo fluxo da inspiração são características marcantes de um verdadeiro ensaísta, que não se intimida com críticas e comparações. Afinal, tudo o que foge à rotina e ao padrão tradicional incomoda algumas pessoas, que colocam barreiras frente à manifestação do inconsciente.

Ao contrário daquilo que muitos podem vir a pensar, escrever um ensaio é algo difícil e trabalhoso, pois não basta o escritor se servir de lápis, borracha e papel se ele não possuir dentro de si algo que o faça transpor certas barreiras. Barreiras estas que impedem que ideologias e opiniões sejam incorporadas à obra de forma natural e descompromissada com o “certo” ou o “errado”.

Por isso, antes de se pretender escrever um ensaio deve-se procurar saber o conceito de ensaio, o que faz desse gênero literário algo tão único e especial. E só quando essas respostas forem encontradas é que se iniciará a compreensão, pois o diferencial desse tipo de obra é o que o autor deposita de si próprio e da sua personalidade nesse emaranhado de palavras.

Cinara Lopes

In: Dell’Isola, Regina Lúcia Péret. (org.). Ensaaios em arte final. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

A partir da leitura do texto, responda as perguntas abaixo e/ou discuta suas respostas com seu(s) colega(s) ou professor, a respeito do que podemos inferir sobre o gênero ensaio:

As questões abaixo podem simplesmente serem apresentadas em slides e discutidas ou entregues fotocopiadas para que os alunos debatam primeiramente entre si e depois exponham para turma.

- a) Corresponde a uma modalidade discursiva de fácil conceituação? Por quê?
- b) Representa um gênero discursivo cujas formas não são muito delimitáveis? Justifique.
- c) É possível, por meio do gênero, expor ideias subjetivas?
- d) Como imagina que seja um texto produzido em formato de ensaio?

Para continuar a conversa...

TEXTO B

De Montaigne à modernidade

Impreciso e fugidio, o termo ensaio sempre apresentou diferentes acepções e nuances variadas. Polissêmico, o vocábulo é empregado como sinônimo de “tentativa, experiência”; “preparo”, treinamento”; “experiência química preliminar ou de procedimento abreviado” ou, ainda, como “obra literária em prosa, analítica ou interpretativa, sobre determinado assunto, porém menos aprofundada e/ou menor que um tratado formal e acabado” (Ferreira, 2001: 269). Mas esqueçamo-nos, por um momento, das diversas possibilidades permitidas pela polissemia do termo. Interessa-nos aqui tão somente a última definição: a mesma que figura nos dicionários de teoria literária.

Quando Michel de Montaigne empregou-o pela primeira vez, em 1580, o termo designava toda e qualquer peça literária em prosa, de caráter experimental e limitado, escrita em estilo leve e que tratasse de um assunto sob um prisma novo e pessoal. Nessa época, Montaigne lançou ao mundo seus Ensaaios e, desde então, o termo parece ter adquirido vida própria, tamanha a propagação e o alcance dos seus escritos. Como um mosaico onde tudo cabe, tudo tem o seu lugar, Montaigne compôs textos repletos de subjetividade e que versavam sobre assuntos a um só tempo delimitados e universais. Universais porque tratavam do Homem e da vida – nada mais universal do que essas duas instâncias. Delimitados, porque o autor escolhia sempre um tema para discorrer a respeito, já que falar de tudo é, ao final, não dizer de coisa alguma.

Uma vez escolhido, o tema era filtrado, atravessado pelo olhar de Montaigne que, então, projetava-se em sua obra até que essa passava a se confundir com o próprio autor. Afinal, como ele próprio afirmou *Je suis moy-même la matiere de mon livre*. Mosaico pessoal, impressionista e leve, que exprime a reação íntima de um indivíduo ante a realidade, ante os sentimentos ou ante as cotidianidades da vida, sem estrutura clara ou preestabelecida, já que, também na vida, nada é assim tão claro e definido, ao contrário, o que não nos faltam são incertezas e indefinições.

Da França o ensaio chegou à Inglaterra e, em Bacon, encontrou seu modo de expressão mais formal, metódico, objetivo e estruturalmente rígido, com uma linguagem austera, sobre assuntos pretensamente “sérios”, consistindo em uma exposição lógica e concludente. Não serviria aos propósitos de Montaigne. Seus Ensaios são movimentos, tentativas, experimentações e não fórmulas, resultados. São escritos de vida e sobre a vida, não há como obrigá-los a seguir essa ou aquela forma: alguém já viu vida alguma que seguisse tão somente pelos caminhos almejados pelo ser vivente? Na vida, como nos ensaios, temos muito de escolhedores e de escolhidos. O que se passa é que, às vezes, nos falta clareza para saber aonde vai um e onde começa outro. Mas tudo isso foi há mais de quatro séculos. O que é um ensaio hoje?

Contemporaneamente, estamos num impasse, num “entre lugar” no que se refere ao conceito de ensaio, como acontece com tantos outros termos que a modernidade colocou em xeque. Nos ensaios de hoje, percebemos variações e mesmo dessemelhanças em relação aos Ensaios que lançaram Montaigne para sempre no universo da cultura. Talvez seja o ensaio o tipo de texto que os intelectuais e acadêmicos das Américas hispânica e portuguesa mais lançam mão para expor suas idéias e falar do seu objeto de estudo. Talvez o intelectual latino-americano tenha encontrado, no ensaio, um modo de filosofar que não seja em alemão, haja vista que a América Latina tem produzido um imenso número de ensaios sobre os mais diversos assuntos e essas produções se encontram, sobretudo, nas Academias e Universidades. Mas a Academia é ainda um lugar conservador e nela não cabem todas as características primeiras dos Ensaios.

A liberdade para se tratar do tema escolhido foi, modernamente, um tanto quanto cerceada em prol da cientificidade que é exigida de um texto acadêmico. São teias formais que a era da ciência e da comprovação tenta impor para creditar valor às criações humanas. Nada pode ser belo pelo prazer da beleza, nem leve pelo amor à leveza. Tudo há que ter um fim, um objetivo, uma utilidade. A Literatura, pobre Literatura, sobrevive a duras penas. É claro que a imaginação e a criatividade ainda têm espaço no ensaio moderno – do contrário, esse teria se convertido em um texto dissertativo, o que não é o caso –, mas agora a subjetividade e a criação têm de negociar seu espaço com a forma e o rigor acadêmico, a fim de encontrarem um ponto de equilíbrio em que possam conviver pacificamente.

Muita coisa ainda hoje permanece e constitui, digamos, a essência do ensaio: a subjetividade ao tratar do tema escolhido, a intertextualidade sempre presente, a flexibilidade formal e estilística. Contudo, os acabamentos que cada um dará a essa essência serão sempre numerosos e distintos. Tão numerosos e tão distintos que talvez não devêssemos,

contemporaneamente, falar de ensaio, mas de ensaios: textos que caminharão sempre entre os rigores metodológicos e formais de Bacon e a liberdade criativa e a simplicidade de Montaigne. E nesse trajeto rumo aos ensaios, é certo que de um aspecto jamais se poderá prescindir: a subjetividade. Após quatro longos séculos, o ensaio ainda pede, exige, que o autor se exponha, se mostre. É preciso que se esteja lá, no texto, ainda que o texto não trate de si.

Denis Leandro Francisco

Referências

Dicionário Aurélio Eletrônico Século XXI. Versão 3.0. Novembro, 1999.

Enciclopédia Barsa, v. 15 (índice geral). Rio de Janeiro/São Paulo: Encyclopaedia Britannica Editores Ltda, 1979.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Minidicionário Aurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2001.

In: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. (org.). Ensaio em arte final. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

1. Como podemos descrever o gênero ensaio criado por Montaigne?
2. Elabore um esquema que diferencie os ensaios de Montaigne dos ensaios de Francis Bacon?
3. O texto permite pressupormos que o ensaio pode circular em quais esferas? Justifique sua(s) escolha(s).

- | | |
|------------------|-------------------|
| () literária | () filosófica |
| () científica | () futebolística |
| () jornalística | () acadêmica |

4. A partir do que já estudamos podemos considerar ensaios os textos A e B? Justifique sua resposta.

Concluindo.....

Considera-se o criador do gênero: _____

A primeira vez que uma coletânea de textos recebeu o nome de ensaio foi em: _____

O ensaio pode abordar temas restritos ou diversificados? _____

O gênero reflete uma tentativa ou uma reflexão acabada? _____

O ensaio discorre sobre várias coisas ou se aprofunda em uma? _____

Pode-se produzir um ensaio em diferentes áreas do conhecimento? Por quê? _____

O gênero exige referências? Por qual motivo? _____

Existem duas formas de se produzir um ensaio. Quais são? _____

Na academia, qual ensaio seria mais adequado? Justifique. _____

O gênero não tem formas rígidas. Por quê? _____

Resumo

Na introdução ao gênero ensaio pudemos observar que a modalidade discursiva em estudo apresenta como características:

- ✓ O ensaio reflete sempre uma tentativa, uma abordagem profunda de um único assunto através de uma exposição clara, coerente e estritamente reflexiva.
- ✓ Corresponde a uma abordagem subjetiva do assunto, mas que requer diversas leituras, no intuito de acumular informações a respeito do tema.
- ✓ Embora haja maior liberdade construcional, exige-se uma argumentação fundamentada e baseada em provas válidas.
- ✓ Trata-se de um gênero cuja extensão é geralmente curta.

Para Continuar a conversa...

- Leia os demais ensaios presentes na coletânea “Ensaio em Arte Final”, disponível em [http:// www.lettras.ufmg.br/labeled/download/ensaiosafinal-site.pdf#page=24](http://www.lettras.ufmg.br/labeled/download/ensaiosafinal-site.pdf#page=24), para a próxima aula.

- Pesquise um pouco mais sobre a história do gênero ensaio, busque saber como este modelo comunicativo propagou-se pelo mundo e atravessou séculos e séculos. Sintetize as informações que obteve e as exponha em nosso próximo encontro.

3.2 Conhecendo o gênero ensaio acadêmico

As atividades a seguir foram elaboradas para serem fotocopiadas e discutidas/respondidas em sala de aula.

- Atividades que abordam o *contexto de produção*

Ao produzir ensaios acadêmicos, você terá como possíveis destinatários de seus textos interlocutores que podem apresentar as seguintes características: [Adaptado de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005)]

- () ser seu professor/orientador.
- () ser um grupo distinto de representantes de uma comunidade científica que pode constituir-se em uma banca avaliadora.
- () ser um grupo restrito de uma comissão editorial de uma revista.
- () não precisam estar convencidos da validade de suas conclusões.
- () ao final da leitura precisam estar convencidos da validade do trabalho.
- () podem compartilhar as mesmas teorias e os mesmos pontos de vista que você.
- () não compartilham necessariamente as mesmas teorias e podem apresentar pontos de vista divergentes do seu.
- () é um número restrito de representantes de uma comunidade científica pertencentes a um determinado programa e/ou linha de pesquisa.

A atividade visa a proporcionar um momento de reflexão acerca do contexto de produção do ensaio acadêmico, levando o discente a ponderar sobre o(s) possível (possíveis) interlocutor(es) do texto. É o momento também para abordar com os alunos que, muitas vezes, um texto produzido como atividade acadêmica pode vir a ser publicado em revistas científicas.

Para Machado, Lousada e Abreu Tardelli (2005), a imagem que se constrói do destinatário do texto, mesmo antes de iniciar a escrita definitiva, é essencial, pois permite adequar o texto à situação comunicativa real.

Em relação aos textos da coletânea “Ensaaios em Arte Final”, responda:

- a) Ao produzirem inicialmente seus ensaios, os autores tinham quem como principal destinatário?
- b) E quando se resolveu agrupar os ensaios produzidos em um periódico?
- c) Os ensaios dos acadêmicos desenvolveram-se em que contexto?
- d) O contexto, de certo modo, determinou a linguagem a ser empregada, a forma como o texto deveria ser desenvolvido? Por qual motivo?
- e) Quando realiza a leitura de um texto, você busca analisar o contexto em que este se desenvolveu? Por quê?
- f) Por que e como você acha que os textos lidos foram escritos?

- Atividades que abordam o *conteúdo temático*

- 1) A partir do título do livro no qual se encontram os ensaios lidos - *Ensaaios em arte final* - podemos definir qual o tema tratado?
- 2) Esse tema/assunto se confirma no decorrer do texto?
- 3) Os textos A e B, estudados anteriormente, abordam qual tema?
- 4) A escolha do tema para a produção de um ensaio deve estar sempre vinculada a áreas de interesse de seu produtor. De acordo com Clanchy e Ballard (2000, p. 29), “Quando olhamos pela primeira vez para a lista de temas propostos, devemos desde logo separar as questões que nos atraem daquelas que não provocam em nós qualquer fascínio”.

Caso precisasse escrever um ensaio para a disciplina de Comunicação e Expressão qual, dentre os temas abaixo, você escolheria? Numere em ordem crescente o tema que mais lhe interessa.

Antes de prosseguir, leia atentamente algumas recomendações sobre a escolha do tema do ensaio:

“Temos nesse momento de decidir o tema sobre o qual nos comprometeremos a ler, raciocinar e escrever durante os dias ou semanas seguintes. Uma vez que iremos investir tanto da nossa energia e do nosso interesse nesse ensaio, já para não falar da avaliação do produto final, é importante escolhermos cuidadosamente o tema a tratar” (CLANCHY; BALLARD, 2000, p. 29).

Sugestão de temas:

- () Aprendi a ler, portanto sei escrever?
- () Compreendo porque leio ou leio porque compreendo?
- () Eu sei me comunicar?

De acordo com Clanchy e Ballard (2000), os temas dos ensaios em ciências sociais e humanas devem envolver polêmicas ou um problema. Além disso, precisam conduzir o aluno a combinar descrição e análise, relacionando conceitos, ideias e teorias. É preciso que o aluno, a partir do tema, considere os vários aspectos de um problema, selecione a perspectiva aparentemente mais satisfatória e desenvolva-a com critérios adequados.

- 5) Justifique a escolha do tema.
- 6) O quadro abaixo apresenta uma lista de títulos que nomeiam ensaios. Observe.

<p>Closes entre livros</p> <p>Leituras e encontros</p> <p>Oposição</p> <p>Tão longe, tão perto</p> <p>Amor com letras</p> <p>Seduzindo através da escrita</p> <p>Nunca te vi, sempre te amei</p> <p>Bela voz procura sua vez</p> <p>Ciência e Arte: busca da verdade</p>
--

De acordo com o que foi estudado até o momento, é possível pressupormos quais temas são frequentemente abordados nos ensaios?

7) A abordagem temática dos ensaios acadêmicos está intimamente relacionada à área de conhecimento a que pertence seu autor ou, então, de algo que ele goste, aprecie ou que se dedique a estudar .

Dentre os temas abaixo, quais poderiam estar relacionados ao profissional da área de turismo?

- | | | |
|--|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> meio ambiente | <input type="checkbox"/> didática | <input type="checkbox"/> geografia |
| <input type="checkbox"/> gastronomia | <input type="checkbox"/> história | <input type="checkbox"/> ortodontia |
| <input type="checkbox"/> comunicação | <input type="checkbox"/> lesões | <input type="checkbox"/> lazer |

- Atividades sobre a *construção composicional (arranjo, organização textual)* do gênero

Moisés (2007, p.94) salienta que o ensaio configura-se como texto aberto, contrário a padrões cristalizados, visto que sua composição corresponde à absorção da matéria abordada, de forma que seu caráter estrutural provém de dentro para fora. Porém, assim como muitos outros textos, o ensaio acadêmico apresenta um começo, meio e fim, ou seja, uma introdução, um desenvolvimento onde se apresentam os argumentos e contra-argumentos – a fundamentação da tese sustentada pelo ensaísta e a conclusão, em que se reiteram os argumentos apresentados através de um posicionamento claro e objetivo.

A construção do ensaio acadêmico também pode sofrer algumas modificações quando se alteram os interlocutores e o suporte. Por exemplo, o ensaio produzido como trabalho para um professor e um ensaio publicado em uma revista científica.

Com o objetivo de diferenciar o arranjo composicional de um ensaio produzido como trabalho para uma disciplina e o ensaio publicado em uma revista, é relevante que os alunos tenham o contato com as duas formas de produção. Por essa razão, entreguei ensaios publicados em revistas científicas, já que os demais lidos na coletânea “Ensaio em Arte Final”, representam textos produzidos como trabalhos. E, ainda, é preciso ressaltar que o ensaio publicado em periódicos assume a formatação comum a um artigo científico e o que os diferenciam é a finalidade de cada um.

1. Abaixo, há uma lista de características composicionais do gênero em estudo. Marque (A) para as características dos ensaios produzidos em sala de aula; (B) para as que se referem às marcas encontradas em publicações de periódicos e (C) para aquelas que forem pertinentes a ambos os textos:

- () título do ensaio seguido do nome do autor e da instituição a que pertence
- () título do ensaio seguido do nome do professor, da disciplina e do discente
- () resumo/abstract
- () introdução, desenvolvimento e conclusão
- () seção para a introdução do tema, outra seção e subseções para o desenvolvimento e uma seção para a conclusão.
- () referências

É propício discutir sobre as características que permeiam os textos científicos destinados à publicação. O professor pode aproveitar para abordar a estrutura padrão desses textos, determinada claramente pelo suporte em que se apresenta. Exigências que levam o ensaísta a adequar seu texto aos padrões exigidos.

2. Por que, em sua opinião, os textos científicos e acadêmicos apresentam referências?
3. Em quais outras esferas (áreas do conhecimento humano) podemos observar textos em que a apresentação das referências sejam necessárias e importantes?
4. Em sua opinião, qual a finalidade de se apresentar as referências lidas para a produção de alguns textos?

Cabe ao professor conduzir o aluno de forma que este perceba que a uma boa produção, precedem leituras embasadoras. As leituras apresentam-se como referências até como forma de justificar o posicionamento do ensaísta.

5. Você acha importante pesquisar e ler obras que contemplem o assunto a ser discutido? Por quê?
6. Para Haro (1992), o ensaio permite falar sobre tudo de uma única vez, visto que a sua natureza e a função é poder experimentar e falar intensamente acerca de toda coisa relevante por algum motivo. Você acredita ser importante podermos escrever textos, no contexto

acadêmico, com maior liberdade na abordagem do tema, sem a preocupação de termos de comprovar por meio de citações aquilo que pensamos? Por quê?

- Atividades que contemplam as *marcas linguístico- enunciativas* (dimensão verbal)

Segundo Clanchy e Ballard (2000, p. 110):

No contexto de um ensaio acadêmico, o “estilo” pode ser usado para descrever um certo tipo de escrita que se distingue pela sua função ou contexto (estilo legal), ou para referir certas características da própria escrita (a clareza é considerada “um bom estilo”).

Diante do exposto, vejamos a publicação acadêmica que segue:

TEXTO C

Subjetividade e Discurso

Hoje não é mais possível ou admissível pensar e falar em verdade e saber absolutos. Quanto mais, defender a existência de uma objetividade da linguagem e, em particular, do discurso científico para o qual, no entanto, esse quesito continua estranhamente a ser uma exigência e um importante critério de qualidade.

Exigir e acreditar na possibilidade de uma objetividade discursiva, juntamente com os princípios que essa idéia possa abarcar ou relacionar – sejam os de imparcialidade, neutralidade, distanciamento, pureza, originalidade etc. –, é supor que a linguagem tem uma concepção independente e que os discursos se fazem sem a mediação de um sujeito, de uma cultura e de uma realidade histórica.

Nos anos 80, Barthes já problematizava o fazer científico, apontando para a necessidade de as ciências humanas (especialmente a literária) se reconhecerem não apenas como metalinguagens, isto é, análises de outros discursos (no caso, o das obras literárias), mas também como discursos delas próprias, daí também *objetos* de estudo. Ele denunciava, ainda, a ilusão (criada, construída e justificada) de uma relação meramente instrumental entre ciência e linguagem, ou seja, a falácia de que esta seria, para a ciência, apenas um instrumento de trabalho.

De fato, há sempre *alguém* que diz. Lembrando que o processo comunicativo envolve também o(s) receptores e o contexto de emissão da mensagem. Ainda que em diferentes graus e de modos diversos, indefinidos e/ ou esquivos, os discursos são

necessariamente marcados por esse sujeito (biográfico, psicológico), situado num universo histórico-cultural determinado, que fala para alguém que também está situado num lugar específico e sobre quem são traçadas expectativas. Conforme lembra Machado (1998), mesmo a escolha de uma área de atuação ou temática de estudo passa pela história pessoal do pesquisador.

Apontados esses fatos, restam-nos as incertezas e os problemas. Como, após admitir a presença inevitável e necessária do sujeito nos discursos, conciliar os lados inseparáveis e, ao mesmo tempo, antagônicos dessa moeda: o do discurso científico e o da subjetividade? Pois, paradoxalmente, a ciência não pode prescindir da linguagem, mas esta, por seu próprio estatuto e natureza, abala e, por vezes, faz ruir as estruturas que as ciências e as instituições pretendem sólidas.

Saída? Talvez pensar, como sugere Machado, que a subjetividade não só não pode ser excluída como deveria servir (e serve) de rica contribuição para o trabalho científico. Admiti-la é, antes de mais nada, uma atitude corajosa e sincera, mas, sobretudo, inteligente. Admitir para poder refletir e usar de modo mais consciente e, certamente, mais proveitoso e produtivo.

Ianá Costa de Andrade

In: Dell'Isola, Regina Lúcia Péret. (org.). Ensaio em arte final. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.

1. Quando o texto apresenta a voz declarada de seu autor, por meio de verbos e termos que representam a primeira pessoa (discuto, analisarei, minha premissa), dizemos que o texto é escrito em primeira pessoa, podendo apresentar-se no singular ou no plural (nossa proposta, buscamos mostrar, fundamentamo-nos, nossas reflexões). Por expressar a opinião explícita do autor, chamamos esse discurso de pessoal. Mais comum no contexto científico, é o discurso produzido em terceira pessoa (este trabalho, parte-se da premissa, busca-se no presente estudo, o presente trabalho discute, nesta proposta), chamado de impessoal. Qual discurso percebemos no texto? Como podemos comprovar?

2. O tom do ensaio é:

- () sério ou () informal
 () formal ou () coloquial

Justifique sua resposta.

Pode aproveitar-se para resgatar alguns conteúdos já abordados durante o ano, como níveis de linguagem, no qual é preciso “moldar” o discurso de acordo com o contexto e o interlocutor. Ou seja, no texto em questão, recorre-se a uma linguagem mais formal, cujo interlocutor tende a ser uma pessoa com conhecimentos linguísticos próximos ao do emissor.

3. As ideias da autora são apresentadas mediante:

- () o predomínio de frases e parágrafos curtos.
- () o predomínio de frases e parágrafos mais extensos e complexos.
- () o emprego da linguagem padrão.
- () o emprego da linguagem coloquial.

4. Qual a intenção da escritora em recorrer a outro autor, como no trecho “*Conforme lembra Machado (1998), mesmo ...*” para desenvolver suas ideias?

5. A referência a outros autores é comum em textos acadêmicos? Por quê?

6. O texto apresenta uma visão:

- () analítica ou () impressionista
- () intelectual ou () emocional
- () racional ou () polêmica

Justifique suas escolhas.

7. Por qual motivo a ensaísta recorre a expressões como “isto é” e “ou seja” em seu texto? São importantes para a construção das ideias? E na esfera acadêmica?

8. As expressões “ou seja” e “isto é” podem ser substituídas por:

- () em outras palavras
- () todavia
- () quer dizer
- () não obstante
- () em consonância

9. Podemos dizer que o emprego dessas expressões refletem o estilo da ensaísta, uma vez que demonstram sua preocupação em fazer-se entendida pelo o leitor, invés de, limitar-se a apresentar um texto mais conciso? Justifique sua resposta.

10. No trecho em análise, a autora recorre, com certa frequência, ao uso de parênteses. Exceto quando usado para delimitar a referência [Machado (1998)], os demais representam a finalidade de:

- () delimitar intercalações dentro de um período, ou seja, separar da frase palavras intercaladas que, não pertencem propriamente ao discurso, no entanto esclarecem o assunto: Por exemplo: São Paulo (maior cidade do Brasil) é uma metrópole de contrastes.
- () delimitar o segundo item de uma oposição. Por exemplo: Acontece hoje a sessão inaugural da Organização das Nações Unidas (ONU).
- () delimitar o período de vida de uma pessoa. Exemplo: Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1986).
- () indicar possibilidades alternativas de leitura. Como, por exemplo: Prezado(a) usuário(a).

11. Quando um escritor acrescenta informações para esclarecer suas colocações, ele demonstra, de certo modo, suas escolhas, ou seja, seu jeito de apresentar ideias. A maneira como organizamos e apresentamos o conteúdo reflete nosso estilo de escrever. Às vezes, deparamo-nos com estilos mais diretos e mais concisos, mas, também encontramos textos mais explicativos e minuciosos. O estilo individual representa as características do autor. No texto “Subjetividade e Discurso”, poderíamos considerar como marcas do estilo da autora:

- () o emprego de expressões entre parênteses, no intuito de esclarecer e adicionar informações.
- () o uso de uma linguagem formal.
- () a utilização de expressões que introduzem uma maior explicação, como “isto é” e “ou seja”.
- () indagações como recurso para buscar/manter o diálogo com o leitor.
- () referências a estudiosos sobre o assunto.
- () a organização das ideias.
- () a escolha dos vocábulos.

12. O emprego de uma expressão e não de outra também reflete o estilo do autor, sua marca enunciativa, quer dizer, os recursos que seleciona para organizar sua produção verbal. No penúltimo parágrafo, a autora inicia com a expressão “Apontados esses fatos”, a qual poderia ser substituída, sem comprometer o sentido por:

- () Diante do exposto
- () Partindo dos pressupostos mencionados
- () A partir das ideias arroladas
- () Essas questões
- () Por outro lado
- () Sob tal enfoque
- () Em síntese
- () Nesse sentido
- () Em suma
- () Com efeito
- () Partindo-se da premissa arrolada
- () Desse modo

- () No entanto
- () Assim sendo
- () Em consequência

A atividade permite ao professor retomar o conceito de conectivos e expressões conectivas que asseguram ao texto maior coerência e coesão, aproveitando para abordar o significado de cada uma das expressões arroladas e o efeito de sentido que transmitem.

O momento é propício também para demonstrar que o emprego de uma expressão de modo inadequado a um contexto, pode deturpar o significado esperado. Conhecê-las, portanto, possibilita maior eficácia discursiva.

13. Percebemos, no decorrer da leitura, que a autora vai construindo sua tese com base em uma argumentação. Para sustentar seu posicionamento a autora recorre:

- () a citações de estudiosos sobre o assunto;
- () a exemplos – fatos que comprovem e sustentem seus argumentos;
- () a comparações;
- () a análises dos fatos arrolados.

14. Pelo conteúdo, podemos dizer que este excerto tem sua origem na disciplina de:

- | | |
|--------------------|----------------------|
| () Psicologia | () Administração |
| () Linguística | () Sociologia |
| () Literatura | () Direito |

15. Cada disciplina tem o seu jargão ou vocabulário técnico. Por exemplo, na psicologia podemos encontrar termos como “impulso”; “estímulo”; no turismo deparamo-nos como “meia-pensão”, “pensão completa”, “pouso técnico”, “tarifa-balcão”. Essa linguagem específica representa um dos mecanismos de estilo de um texto, ou seja, suas marcas linguísticas. Embora, na esfera acadêmica os textos comunguem de normas técnicas, cada área do conhecimento apresenta um estilo diferenciado, um dos fatores que os distinguem deve-se ao emprego de vocábulos técnicos.

No trecho em análise, podemos identificar como termos específicos palavras como:

- () metalinguagens
- () processo comunicativo
- () discurso
- () falácia
- () universo
- () fatos
- () ilusão
- () linguagem

Pode-se ampliar a discussão sobre a diferença de estilo entre áreas distintas, explorando o fato de as divergências irem além do emprego de uma linguagem técnica. Compreende também o conteúdo temático típico de cada esfera do conhecimento humano, o foco de interesse, pois a linguagem pode ser estudada pela linguística assim como pela fonoaudiologia. Dessa forma, não obstante exista o mesmo tema, a abordagem deste primará pelo objetivo de análise de cada uma.

6. De acordo com Clanchy e Ballard (2000), autores do livro “Como escrever ensaios: um guia para estudantes”, o autor de um ensaio acadêmico recorre, com frequência, ao uso da voz passiva do verbo. Para relembrar, Cegalla (2005, p. 219) diz que “voz do verbo é a forma que este assume para indicar que a ação verbal é praticada ou sofrida pelo sujeito. Três são as vozes dos verbos: a ativa, a passiva e a reflexiva”.

- *Voz ativa*: o sujeito é o agente da ação.

Exemplos:

O aluno lê o texto. (o aluno [sujeito] praticou a ação de ler)

João respondeu a prova. (o João [sujeito] é quem praticou a ação de responder)

- *Voz Passiva*: o sujeito é paciente da ação, isto é, ele sofre, recebe ou desfruta a ação expressa.

Exemplos:

O texto é lido pelo aluno. (o sujeito [texto] não pratica a ação)

A prova foi respondida por João. (o sujeito [a prova] sofre a ação praticada por João).

Existem dois modos de se formar a voz passiva:

- a) analítica: verbo auxiliar ser seguido do particípio do verbo principal.

A aula era conduzida pela professora.



Verbo principal no particípio

Verbo auxiliar ser

- b) pronominal: pronome apassivador se associado a um verbo ativo na 3ª pessoa.

Vendem-se carros.

Alugam-se apartamentos.

- *Voz reflexiva*: o sujeito é ao mesmo tempo agente e paciente da ação expressa pelo verbo.

Exemplos:

O menino penteou-se.

A criança olhava-se admirada.

O discurso acadêmico, conforme aponta Brandão (2004), emprega formas indeterminadas, impessoais. Nesse sentido, a voz passiva do verbo apresenta-se como uma das maneiras a que se pode recorrer em busca da indeterminação do sujeito, principalmente a voz passiva sintética, em que se enfatiza uma ação, sem apresentar o seu sujeito.

Diante do exposto, verificamos no texto lido que, em geral, recorre-se ao emprego de verbos no infinitivo impessoal. Isto é, quando os verbos apresentam-se com a terminação AR – ER ou OR – IR (pensar, falar, defender, ser, exigir, acreditar, abarcar, relacionar, supor). Em sua opinião, esses verbos podem transmitir uma ideia de impessoalidade ao texto? Justifique sua resposta.

É importante ao professor resgatar o valor passivo do infinitivo, demonstrando aos alunos, que a escolha da forma dos verbos e da voz verbal contribui para tornar um discurso mais pessoal ou impessoal.

17. Caso fosse objetivo apresentar o texto através de um discurso mais pessoal, poderíamos empregar:

- | | | |
|-------------------------------|----|-------------------------|
| () penso/pensamos | ou | () pensa-se |
| () falo/ falamos | ou | () fala-se |
| () defendo / defendemos | ou | () se tem defendido |
| () acredito / acreditamos | ou | () acredita-se |

Para Continuar a conversa...

Para continuar o processo de ensino-aprendizagem e também para verificar se os critérios estudados até o momento foram apropriados pelos alunos, propõe-se uma última fase de teorização: a catarse. Durante a instrumentalização, a análise deve conduzir à construção do conhecimento, na catarse, segundo Gasparin (2003, p. 126) “a operação fundamental é a síntese”.

Com o objetivo de averiguar se houve assimilação do conteúdo durante a fase da instrumentalização, propõe-se aos alunos a produção de um ensaio. Por saber, contudo, que pode (e provavelmente seja) a primeira produção do gênero estudado e, ainda, que o estudo realiza-se em uma turma de primeiro ano, talvez não seja possível encontrar “grandes ensaios”, mas consiste em um “grande passo” para a construção não só de ensaios futuros, como também de produções mais reflexivas, críticas e com maior qualidade.

Como tema para proposta de produção do ensaio acadêmico foi sugerido o seguinte tema: “Aprender a escrever é aprender a pensar”. Para iniciar a elaboração do texto, é preciso que o aluno pesquise referências que discorram sobre o assunto, permitindo-lhe ampliar sua visão a respeito do tema apresentado, como também construir argumentos mais fundamentados.

Cabe ao docente, portanto, apresentar o tema e solicitar o levantamento de fontes.

- Agora que o professor apresentou um tema a partir do qual você desenvolverá seu ensaio, é preciso realizar o levantamento de fontes que discorram sobre o assunto. Durante a semana, vá à biblioteca e pesquise obras que abordem o mote de sua pesquisa, reserve ou fotocopie o material encontrado. Reveja os textos estudados durante o ano com a professora, pois talvez encontre alguns que também contribuam para o desenvolvimento de seus argumentos. E, ainda, realize uma pesquisa pela *internet*, tendo o cuidado em selecionar textos publicados em sítios confiáveis.

Não se esqueça de anotar corretamente as referências do material coletado, já que ao final do ensaio você deve apresentar as referências citadas/lidas durante o processo de elaboração do texto. Abaixo constam algumas referências que poderão auxiliá-lo.

[artigo] BONINI, Adair. Veículo de comunicação e gênero textual: noções conflitantes. *D.E.L.T.A.*, v. 19, n. 1, p. 65-89, 2003.

[capítulo] CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas*. Bauru, SP: Edusc, 2002.

[livro com mais de um autor] MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

[livro] RAUEN, Fábio José. *Roteiros de Pesquisa*. Rio do Sul, SC: Nova Era, 2006.

[tese, dissertação, monografia] Danton, Gian. *A divulgação científica nos quadrinhos: análise do caso Watchmen*. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo. Disponível em: http://virtualboobs.terra.com.br/livros_online/gian/01.html. Acesso em: 21 maio 2002.

4. Catarse

Para que o aluno demonstre o que internalizou, após o estudo realizado, organizei uma oficina para a produção do gênero discursivo ensaio acadêmico, a qual divide-se em três fases: leitura; produção e revisão.

FASE A – Ler para produzir um ensaio

I. Pedir para os alunos trazerem as fontes encontradas a respeito do tema proposto. (O tema é apresentado anteriormente e solicita-se que durante o intervalo de uma aula para a outra, os alunos pesquisem fontes que abordem o tema em estudo e tragam para o desenvolvimento da primeira oficina.)

II. Ler o material pesquisado.

Shopenhauer (apud. HERNÁNDEZ et al., 2009, p. 20) na obra “*El mundo como voluntad y representación*”, diz que “ler é pensar com um cérebro alheio”. Ler proporciona, portanto, o desenvolvimento de uma autonomia necessária para a reflexão do tema. De acordo com Clanchy e Ballard (2000, p. 21), “espera-se que o ensaio seja o resultado de leituras vastas efectuadas de forma crítica”. Para que isso ocorra, assegure-se de que o material selecionado é relevante para a construção de suas ideias. Da mesma forma, certifique-se de que o material coletado é confiável.

De acordo com os autores mencionados, é preciso, durante o processo de leitura que:

- a) Dedicamo-nos às leituras com espírito crítico. Não devemos tomar nada como certo apenas porque está escrito ou aparece na Internet. Não devemos procurar uma única resposta correcta para questões complexas.
- b) Aprendamos com a leitura não só o significado de cada frase, mas também o modo como elas se relacionam com o desenvolvimento estrutural da argumentação.
- c) Façamos uma avaliação contínua do que lemos. Em primeiro lugar, é preciso compararmos as opiniões e análises do autor com as provas que apresenta e as análises e opiniões de outros autores – e mesmo com a nossa própria experiência. Em segundo lugar, temos de decidir de que modo estas questões são importantes para os objectivos do ensaio (CLANCHY, BALLARD, 2000, p. 22).

III. Tomar notas

O ensaio deve apresentar uma argumentação fundamentada. Ao realizar leituras e pesquisas deparamo-nos com uma considerável quantidade de material.

Factos, ideias, opiniões, definições, dados quantitativos, citações, etc., tudo isto constitui a matéria-prima na qual a argumentação irá basear-se. Só por si, terão pouco significado; assumem-no apenas quando usados no desenvolvimento de um raciocínio ou ponto de vista sistematizados (CLANCHY, BALLARD, 2000, p. 24).

Abaixo, há algumas dicas, ancoradas nas sugestões de Clanchy e Ballard (2000), para a realização de tomada de notas:

- a) Selecione apenas pontos que se sejam relevantes para o tema e para a argumentação;
- b) Destaque e separe trechos que possam dar consistência às ideias a serem explanadas, de forma que se apresentem como provas concretas obtidas em fontes relevantes;
- c) Estructure questões de modo que as ideias principais apresentem-se lógica e coerentemente, quer dizer, cada ideia precisa estar ligada à anterior e à seguinte, e estas em conjunto devem conduzir de forma sistemática à conclusão do ensaio.
- d) Assegure-se de que cada parte da argumentação é em si mesma consistente com as provas, exemplos e citações apresentados para defender a idéia central a desenvolver.

Para auxiliar efetivamente o aluno no procedimento de tomada de nota, sugeri a leitura do capítulo 4 (Tomar notas para a realização do ensaio), do livro “Como escrever ensaios: um guia para estudantes”, de Jonh Clancy e Ballard (2000), no qual os autores apresentam a importância das notas, como e quando fazê-las. O capítulo encontra-se em anexo (Anexo A).

IV. Tentar esquematizar o ensaio, desenvolver um plano de escrita.

Você pode organizar o ensaio da maneira que julgar mais conveniente ou que está mais acostumado a fazer. Há diversas formas de esquematizar e planejar um texto, as quais podem ser reformuladas e adaptadas. Ao buscar esquematizar e desenvolver um plano para a escrita de um ensaio, você articula ideias e dados que se transformarão em texto. Abaixo, algumas estratégias sugeridas por Clanchy e Ballard (2000, p. 87-88) podem auxiliá-lo.

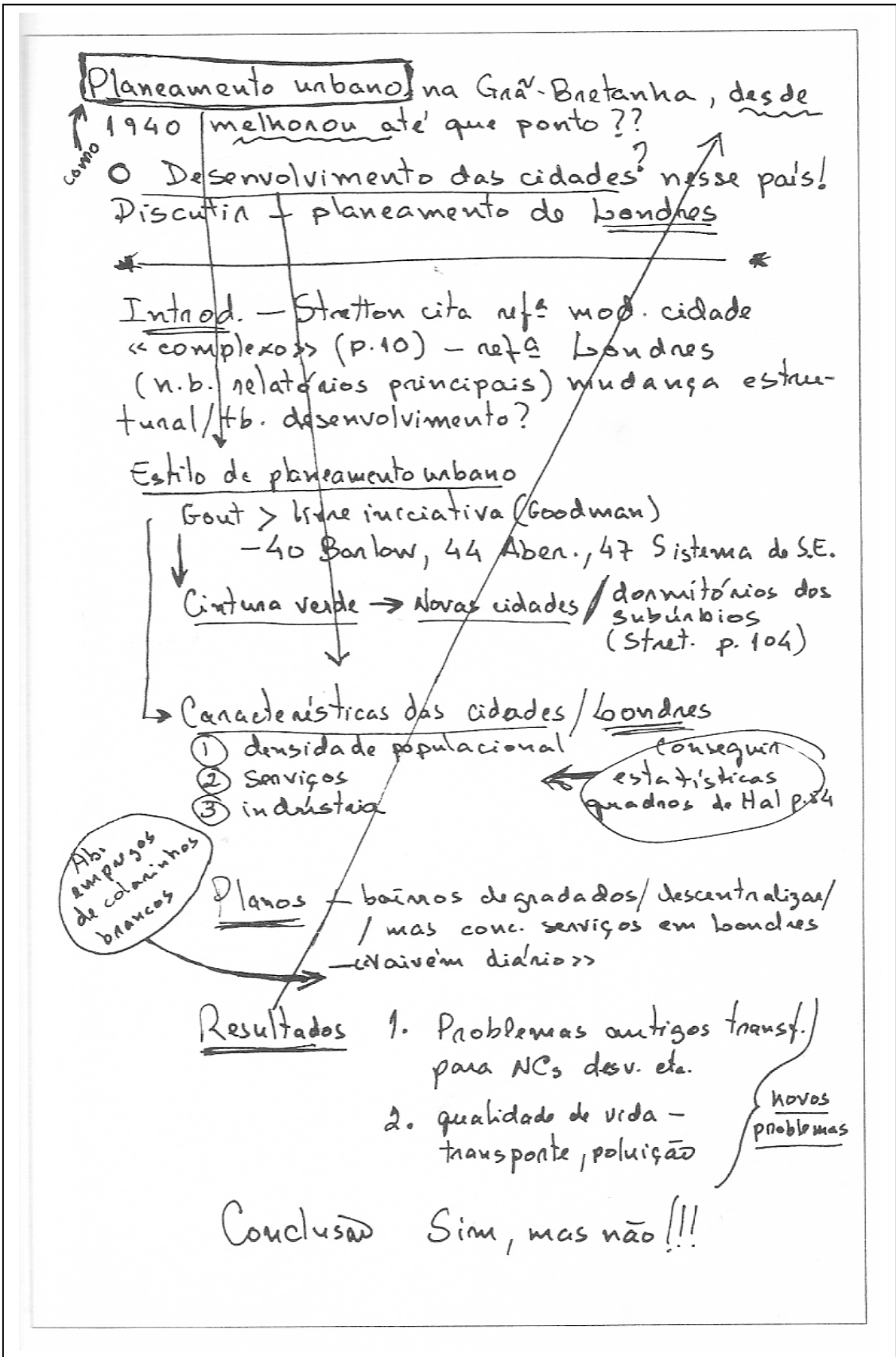
1. *Analise o tema do ensaio.* Verifique novamente que tipo de indicações lhe estão a ser dadas para a utilização dos elementos de que dispõe.
2. *Passe uma vista de olhos pelas suas notas.* Faça-o não só para se lembrar de coisas que já leu há algumas semanas e que já esqueceu parcialmente, mas também para ter uma ideia genérica dos elementos que tem agora à sua disposição.
3. *Comece a identificar pontos-chave.* Há várias coisas que pode querer fazer nesta fase. Pode achar útil usar as margens das folhas onde tomou notas para efectuar referências cruzadas. Pode querer

sublinhar ou assinalar pontos que agora verifica serem importantes para a sua argumentação. Talvez queira anotar os pontos-chave e as citações numa folha de papel à parte ou retirá-las das suas páginas de apontamentos – ou até passá-las para ficheiros separados no seu computador. Pode separar as suas notas em ficheiros de computador, vai precisar em dada altura de as imprimir para que possa ver a todas “de uma só vez” e verificar associações e relações entre elas.

4. *Pense numa ordem potencial para o material de que dispõe.* Dê a si próprio tempo para pensar sobre a importância dos elementos que recolheu. Pense nas várias formas de os organizar e ordenar, relacionando-os com o tema. Pense sobre as várias maneiras como estes elementos e materiais podem naturalmente formar um todo. Pense no objectivo principal da sua argumentação e no modo como os materiais e elementos de que dispõe podem ser utilizados para o apoiar a desenvolver.

5. *Redija uma planificação experimental.* Assinale num papel pelo menos as principais fases do seu ensaio e uma conclusão provisória. Pode achar útil incluir palavras ou pontos-chave referentes a cada uma dessas fases. Pode mesmo querer escolher determinada citação como ponto de partida. (Mas lembre-se de que esta planificação não constitui uma linha rígida de orientação. Pode ser modificada logo que comece a escrever).

Para que possa ter uma ideia de como organizar um planeamento para a produção de um ensaio, três modelos de plano para um mesmo ensaio, apresentados por Clanchy e Ballard (2000, p. 165, 166 e 167) estão disponibilizados a seguir.



«Na Grã-Bretanha, o planeamento urbano esteve desde 1940 na origem do desenvolvimento estrutural das cidades nesse país.» Discuta esta afirmação, referindo-se em particular ao planeamento de Londres.

Introdução: As estruturas das cidades melhoraram significativamente — mas não o planeamento social/a qualidade de vida/o bem-estar.

1. Resumo da situação existente: pressões no sentido do planeamento e da mudança

- *baby boom* do pós-guerra: 66 milhões no fim do século
- segmentação da popul. em famílias cada vez mais pequenas
- mobilidade crescente
- migrações internas para Londres e para o Sul
- prosperidade crescente, por ex., carros, casas maiores (Hall, nota p. 156)

2. Mudanças na estrutura (principal/Londres)

- a) Legislação — 1945 A Grande Londres de Abercrombie (baseada na de Barlow dos anos 40) → circular de Londres 30 milhas, descentralização, cintura verde 5 milhas, 1 milhão para serem transferidas para alojamentos nas novas cidades
- mais distribuição do Industry Act → 1947 Cidade e País
- Planning Act: Dev. limitado de Londres-cidade — «Nacionalização do direito de aumentar a quantidade de terra possuída» (Hall)
- 1949 National Parks and Access Countryside Act: define as áreas e os direitos dos indivíduos aos terrenos não urbanos

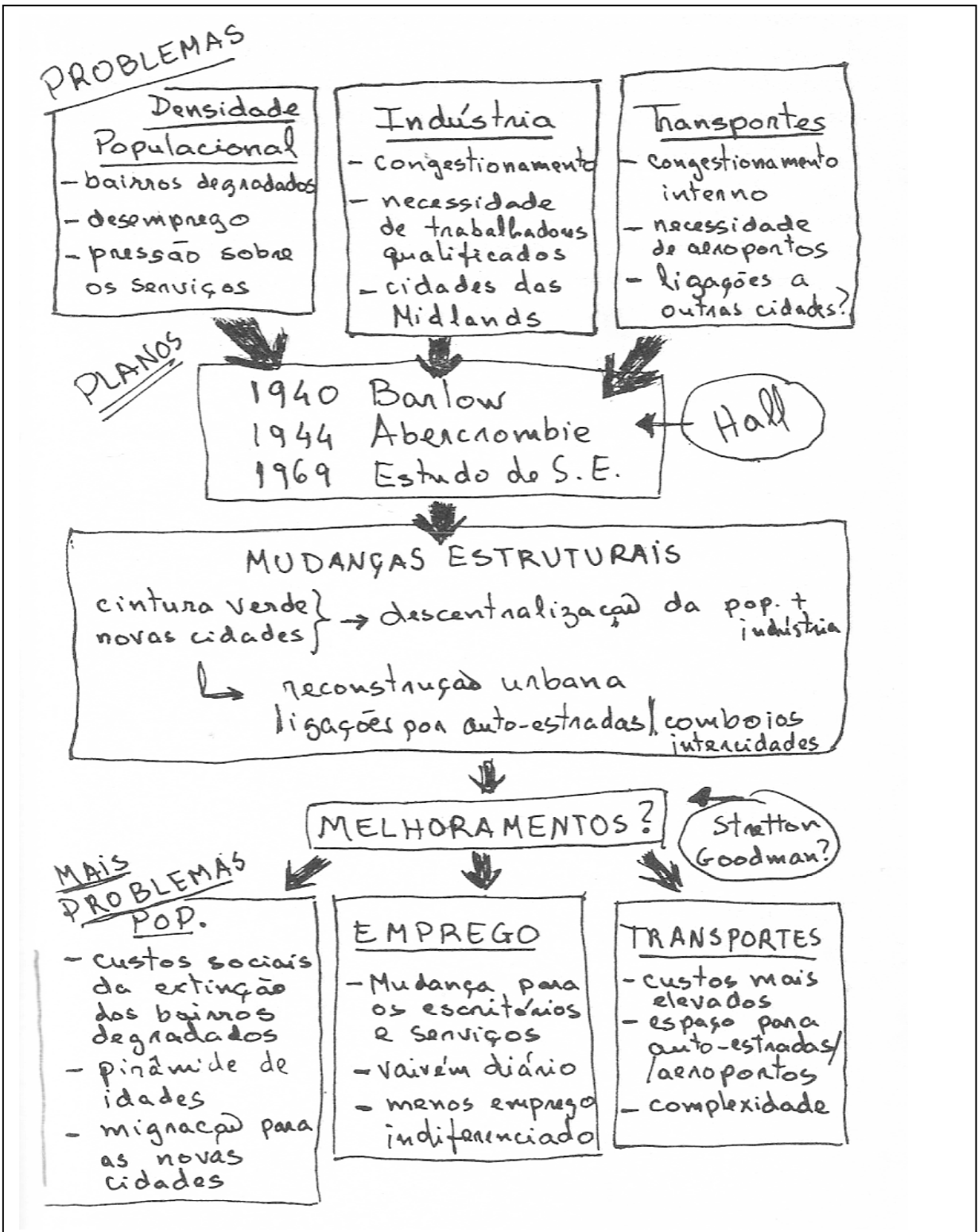
b) Extensão da mudança

- i) Migrações: 1949-1950 — 14 NC (Inglaterra e País de Gales) e excesso de população de Londres
- Por volta de 1971 — 29 NC, pop 1 milhão
- mas migrações inter-regionais para Lond. e Sul até 1966
- ii) Reconstrução: Campanha dos anos 50 para a extinção dos bairros degradados e programa de reconstrução (inc. construção em altura) — escassez de terra
- iii) Transportes: Anos 50 — Londres: rede de estradas mais congestionada do mundo — o trânsito diário para as NC — auto-estradas, grandes parques de estacionamento.

Mas 3. Objectivos sociais e qualidade de vida negligenciados

- a) des. da construção em altura/deslocação das pessoas c/ baixos rendimentos dos seus alojamentos s/ substituição adequada. Decadência urbana. Pessoas de altos rendimentos nos subúrbios
- b) qualidade dos serviços e do ambiente (ar; água) em deterioração nas zonas urbanas centrais
- c) emprego: deslocamento?

Conclusão: Melhoria a um nível global nas estruturas físicas, mas necessidade de efectuar um planeamento com objectivos sociais, somente entendido *a posteriori*.



FASE B – Produção do ensaio

Muitas vezes, sustentar a tese torna-se muito difícil. É preciso, além de argumentar com eficiência, pensar nos contra-argumentos do leitor. Por isso, abaixo há a reprodução de um “Modelo de argumentação” desenvolvido por Björky Blomstrand (apud ÁVILA, 2007. p. 155-156, tradução minha), que pode auxiliá-lo (a) na sustentação do ponto de vista a ser defendido:

- a) Tesis, que constituye la postura o idea central del texto.
- b) Argumentación de la tesis, que son los argumentos que defenderán la tesis, en este aspecto es imprescindible el carácter objetivo de los argumentos para darle credibilidad a la tesis.
- c) Puntos de apoyo para los argumentos tales como información suficiente, ejemplos, explicaciones, etc.
- d) Contraargumentos que son los argumentos que contradicen la tesis, se usan para acercar la opiniones del otro y refutarlas.
- e) Argumentos contra los contraargumentos que necesariamente de deben usar para hacer la refutación.
- f) Puntos de apoyo para los argumentos con el objetivo de rebatir los contraargumentos¹⁸.

Antes de iniciar a produção escrita de seu ensaio, lembre-se de que existem algumas características do gênero que não podem ser esquecidas: o contexto de produção; o objetivo; o interlocutor; o tema; a construção organizacional e marcas linguístico-enunciativas.

a) *Contexto de Produção*: você escreverá para uma disciplina do curso. Na esfera acadêmica, os textos devem obedecer às normas de produção escrita – emprego da modalidade padrão da linguagem, clareza, concisão e precisão.

b) *Objetivo*: lembre que seu objetivo ao produzir um ensaio acadêmico é apresentar uma argumentação bem fundamentada baseada em provas.

a) ¹⁸ Tese que constitui a postura ou ideia central do texto.

b) Argumentação da tese, que são os argumentos que a defenderão, neste aspecto é imprescindível o caráter objetivo dos argumentos para dar credibilidade à tese.

c) Pontos de apoio para os argumentos, tais como informação suficiente, exemplos, explicações, etc.

d) Contra-argumentos que são os argumentos que contradizem a tese, usam-se para “cercar” as opiniões do outro e refutá-las.

e) Argumentos contra os contra-argumentos que necessariamente se deve usar para fazer a refutação.

f) Pontos de apoio para os argumentos com o objetivo de refutar os contra-argumentos.

c) *Interlocutor*: você produzirá um texto para demonstrar ao seu professor sua capacidade de desenvolver uma argumentação a respeito de um determinado tema, o qual “estará constantemente a verificar a sua argumentação em termos de consistência, lógica, utilização de provas e clareza” (CLANCHY, BALLARD, 2000).

d) *Tema*: o tema é definido pelo contexto. O professor determina um assunto e cabe a você apresentá-lo a partir de suas leituras e análises realizadas.

e) *Construção composicional*: seu texto deve apresentar: uma introdução; um desenvolvimento, onde deve constar com clareza a ideia central que se busca sustentar por meio de uma série de argumentos para dar credibilidade à tese, pontos de apoio para os argumentos (informações, exemplos, explicações, referências), os contra-argumentos, argumentos contra os contra-argumentos e pontos de apoio para os argumentos com o objetivo de refutar os contra-argumentos; e uma conclusão que demonstre a validade da tese.

f) *Marcas linguístico-enunciativas*: a originalidade de seu texto será marcada por suas escolhas. O modo como estruturar os elementos destinados a apoiar a sua argumentação construirá a sua própria argumentação. Além disso, o estilo acadêmico apresenta, de acordo com Clanchy e Ballard (2000, p. 177) uma linguagem formal, marcada pela impessoalidade (o que não significa que deva ser sempre redigido em terceira pessoa), estrutura frasal mais complexa e pelo uso de termos específicos.

A respeito do processo de elaboração de um ensaio, Clanchy e Ballard (2000, p. 93) ressaltam que a qualidade do ensaio constituir-se-á a partir do equilíbrio satisfatório de quatro fatores: contexto em que escrevemos, objetivo ao escrever; expectativa dos leitores; e escolha, organização e apresentação do conteúdo.

Revistos alguns pontos importantes. Produza o ensaio solicitado.

O ensaio a ser produzido não corresponde à versão final a ser entregue, mas, a uma versão que será, revisada pelo professor. Todavia, não se relatará previamente aos alunos que não se trata da produção final.

FASE C – Revisão textual

É provável que o ensaio se apresente estruturalmente organizado. Você já conseguiu ordenar as ideias de modo a apresentá-las ao seu interlocutor e já se preocupou com os argumentos que sustentarão seu posicionamento. Contudo, sempre podemos melhorar nossos textos. Você irá revisá-lo, preocupando-se, *a priori*, apenas com questões relacionadas à qualidade do raciocínio e do estilo.

Para identificar partes que, possivelmente podem ser melhoradas e até refeitas, as questões a seguir podem ajudá-lo a revisar os ensaios. A lista, organizada por Clanchy e Ballard (2000, p. 98-99), e adaptada em termos de quadro comparativo, parte de duas questões:

1. É intelectualmente convincente?
2. Soa de modo convincente?

<p style="text-align: center;">Pergunta 1. É INTELECTUALMENTE CONVINCENTE?</p>	<p style="text-align: center;">ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA ENCONTRAR SOLUÇÕES</p>
<p>Abrangência e convergência</p> <p>a) O texto é demasiado pequeno ou demasiado grande?</p> <p>b) Responde à questão em foco?</p> <p style="padding-left: 20px;">i) Responde à questão na totalidade?</p> <p style="padding-left: 20px;">ii) Responde a algumas questões para além da apresentada?</p> <p>c) Cobre todas as áreas importantes detectadas nas suas leituras?</p> <p>d) Apresenta os contra-argumentos?</p> <p>Lógica e estrutura</p> <p>d) Existe um fio condutor ao longo da argumentação e durante todo o ensaio?</p> <p style="padding-left: 20px;">i) Os parágrafos relacionam-se de forma lógica uns com os outros?</p> <p style="padding-left: 20px;">ii) Existe um equilíbrio satisfatório no desenvolvimento da argumentação?</p>	<p>Veja se é preciso acrescentar ou cortar algo.</p> <p>Ler atentamente o texto.</p> <p>Ler novamente, anotando à margem as alterações que parecem necessárias.</p> <p>Peça para um colega lê-lo e verificar se é convincente.</p> <p>Construa um resumo da sua argumentação.</p> <p>Pergunte a opinião de um segundo leitor.</p> <p>Verifique se a argumentação é consistente.</p> <p>Observe se a ligação entre um ponto e outro é clara.</p>

<p>e) O ensaio apresenta uma introdução e uma conclusão bem definidas?</p>	<p>Confira se alguma das partes é desnecessariamente longa (talvez a introdução?).</p> <p>Veja se a discussão da teoria e dos conceitos está adequadamente equilibrada com a utilização de exemplos.</p> <p>Verifique se algum dos aspectos é tratado com muito maior pormenor do que qualquer outro e se isso se justifica.</p> <p>Leia o primeiro e último parágrafos e verifique se refletem as preocupações-chave do enunciado.</p>
<p>PERGUNTA 2. SOA CONVINCENTE?</p>	<p>ESTRATÉGIAS PRÁTICAS PARA ENCONTRAR SOLUÇÕES</p>
<p>a) A fraseologia utilizada é rigorosa e precisa?</p> <p>b) O tom e o estilo adotados são:</p> <p style="padding-left: 20px;">i) apropriados?</p> <p style="padding-left: 20px;">ii) consistentes?</p>	<p>Depois reescrever seu ensaio, leia rapidamente uma ou duas páginas de uma das suas fontes (para retomar contato com o modo como se exprime um especialista na matéria).</p> <p>Depois de fazê-lo, leia o seu ensaio em voz alta.</p> <p>Verifique se utilizou um discurso formal e se o estilo mantém-se ao longo do texto.</p> <p>Peça a outro leitor uma segunda opinião.</p>

Depois de verificar aspectos relativos à sustentação de argumentos e do estilo utilizado, você vai agora conferir aspectos formais:

I. Você escreveu com correção observando:

- a ortografia?
- a pontuação?
- outros aspectos gramaticais?

II. As citações que utilizou:

- são rigorosas?

- são verificáveis?
- estão corretamente formatadas?
- integram-se perfeitamente no texto do ponto de vista gramatical?
- há excesso de citações?

III. A sua bibliografia é rigorosa e está corretamente indicada?

IV. A formatação do ensaio (margens, espaço entre linhas, fonte, referências) está devidamente de acordo com as normas?

Quando conhecemos e reconhecemos uma modalidade discursiva, ou seja, a forma de se organizar um discurso por meio de um enunciado com relativa estabilidade, somos capazes de adequar nossas ideias a gêneros que, devido a sua finalidade, permitem-nos confirmar nossa intenção. Afinal, para cada intento comunicativo, buscamos o gênero mais adequado, mesmo que inconscientemente. Dessa forma, produzir um discurso a partir do gênero ensaio acadêmico, permite ao universitário apresentar com maior liberdade sua visão sobre um tema, desde que bem fundamentada. Antes de entregar seu ensaio, leia-o mais uma vez e certifique-se de que todos os pontos assinalados anteriormente foram verificados e corrigidos/modificados quando necessário.

V Prática Social (Final)

Como prática final, os alunos refizeram seus textos, uma vez que o professor devolve aos alunos suas produções com novos apontamentos e sugestões. Trata-se do momento em que os alunos voltarão ao texto produzido e com o respaldo do professor, poderão melhorá-lo.

Após o estudo sobre o gênero discursivo ensaio acadêmico, sistematizam-se as intenções e as propostas de ação que serão feitas com os conteúdos apreendidos. Espero, portanto, que o aluno possa:

1) Reconhecer e compreender a finalidade de um discurso produzido a partir do gênero ensaio acadêmico.

- 2) Assimilar os elementos linguísticos constituintes do gênero em estudo e entender seus efeitos de sentido;
- 3) Desenvolver capacidades linguístico-discursivas no processo de ensino-aprendizagem da língua materna.
- 4) Apropriar-se do ensaio acadêmico como uma das modalidades discursivas coerentes à esfera em questão.

No capítulo seguinte, discuto e analiso a aplicação do plano docente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Diga-me e eu esquecerei, mostre-me e eu lembrarei, envolva-me e eu aprenderei!

Provérbio Indígena norte-americano

Nesta seção, apresento as análises e reflexões do processo de transposição didática do gênero ensaio acadêmico, durante a aplicação do plano de trabalho docente elaborado a partir da metodologia de Gasparin (2003). A análise divide-se em três seções, cada qual visualizando as três grandes divisões da didática de Gasparin: prática, teoria e prática. O objetivo dessa organização visa a demonstrar com maior clareza aquilo que os alunos já sabiam a respeito do conteúdo, o processo de teorização pelo qual passaram e o retorno à prática social após o estudo sistematizado do gênero.

5.1 PRÁTICA INICIAL DO CONTEÚDO: O QUE OS ALUNOS JÁ SABIAM E O QUE GOSTARIAM DE SABER A MAIS

O estudo do ensaio acadêmico em sala de aula iniciou-se com o resgate dos objetivos da pesquisa e com a apresentação de uma nova proposta de ensino, na qual o conhecimento seria construído conjuntamente entre a professora e os alunos. Foi exposto que a metodologia de ensino a ser usada fora desenvolvida por um brasileiro, pesquisador e professor de uma universidade muito próxima, a Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo objetivo é associar o conteúdo a sua finalidade social.

Quando dito aos discentes sobre a importância da participação deles na construção do saber, percebi muitos olhares receosos, tentando visualizar como seria concebida a abordagem do conteúdo. Para mostrar o quanto contribuir durante o processo de aprendizado era/é importante, disse-lhes que não eram sujeitos passivos e, portanto, deveriam indagar, contestar, recriminar, adicionar outras informações, caso julgassem necessário. Deixar claro a liberdade para participar efetivamente do processo de ensino-aprendizagem, ou melhor, da necessidade de participação, no intuito de posicionarem-se como pessoas críticas e atuantes no processo, permitiu criar um contexto dialético, no qual a construção do conhecimento floresce do diálogo, fruto da interação.

Ainda que esta seja uma turma muito participativa e atuante, dar-lhes voz não constituiu uma novidade, mas deixar claro a importância dos educandos como sujeitos ativos, da forma como foi explicitada configurou positivamente. Sempre instiguei os discentes a manifestarem suas opiniões e a contribuir em nossas aulas, todavia acredito que palavras não foram expressas como deveriam ter sido. Costumava solicitar que falassem como sujeitos detentores de conhecimento, um conhecimento de valor, que seria plenamente aceito/discutido. Para Gasparin (2003, p. 23), “ouvir os alunos possibilita ao professor tornar-se um companheiro: gera confiança e possibilita também que a relação entre educador e educandos caminhe no sentido da superação da contradição, da dicotomia que possa existir entre eles”.

No que se refere à importância de se considerar os conhecimentos prévios dos alunos, Freitas (1994a, p. 89) salienta que

[...] a escola, ao pretender ensinar, deve levar em conta o que o aluno traz consigo, a sua experiência pessoal, adquirida no seu grupo social. A experiência do saber não deve representar uma ruptura com o que o aluno traz à escola, mas deve estabelecer uma continuidade que leve ao domínio de novos conhecimentos.

Ao abordar que, muitas vezes, o estudo de um conteúdo leva a questionamentos como “por que tenho que aprender isso?” e “onde vou usar esse conteúdo?”, os alunos refletiram sobre suas próprias dúvidas e, ao mesmo tempo, perceberam que algumas de suas indagações tinham sido consideradas. Tais questionamentos promoveram uma interação ainda maior, visto estar como pesquisadora e professora, colocando-me no lugar deles e fazendo perguntas que se fazem com frequência. O momento, inclusive, suscitou uma indagação quanto à finalidade de conteúdos normativos como “regência verbal”, o que me levou a refletir acerca das vezes que os alunos já se questionaram sobre os objetivos de tantos outros conteúdos normativos e ficaram sem respostas.

No intuito de responder a pergunta que poderia afundar toda atenção e interação conquistadas, retomei o primeiro dia de aula com a turma, em que pautada nas explanações de Platão (2008), resgatei a idéia de muitos não gostarem de alguns aspectos da língua portuguesa, principalmente dos aspectos gramaticais, mas que essas regras e normas permitem manter uma unidade linguística em todo o país. Ademais, intuitivamente, as pessoas conseguem organizar uma oração, pois respeitam a colocação do sujeito, do verbo e de seu complemento – atribuindo sentido ao enunciado – e o que, muitas vezes, desconhece-

se e não se domina é a nomenclatura dada a esses vocábulos nos processos de análise sintática, morfológica e semântica.

Pensar nos porquês demonstrou o quanto vivemos em uma sociedade passiva e acomodada. Quantas vezes não nos perguntamos o porquê das coisas e não exteriorizamos devido a velhos dogmas e convenções, “se a professora está falando deve ser importante”, “se faz parte do currículo”, “se todo mundo faz/aceita”...? Levar o aluno a refletir sobre o que se ensina conduz à construção de sujeitos mais reflexivos e críticos, capazes de visualizar a utilidade social do conteúdo e não se “acomodar” diante das situações que lhe são apresentadas. A prática permite, ainda, aos docentes conjecturarem sobre o que ensinam, de forma a conduzir a um ensino muito mais consciente e contextualizado.

Essa tomada de consciência da realidade e dos interesse dos alunos evita o distanciamento entre suas preocupações e os conteúdos escolares. Os conteúdos não interessam, *a priori* e automaticamente, aos aprendentes. É necessário relacioná-los às opiniões trazidas pelos educandos (GASPARIN, 2003, p. 17).

Ao refletirem sobre a finalidade social do conteúdo, educador e educandos têm como ponto de partida a realidade, por meio da qual se constroem conhecimentos e criam-se significados, num movimento dialógico, tendo a palavra como uma ponte que liga o conhecimento sistematizado ao conhecimento espontâneo. De acordo com Freitas (1994a, p. 92), “na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído”.

Feitas as primeiras considerações a respeito do método a que recorri, apresentei o conteúdo a ser estudado: ensaio, mais especificamente o ensaio acadêmico. Os alunos, em geral, disseram que não conheciam e nem tinham ouvido falar sobre o tema. Apenas um aluno lembrou-se que o professor de metodologia comentara sobre o gênero. Quando questionado a respeito do conceito do gênero ensaio, definiu-o como um texto escrito com as próprias ideias do autor sobre o assunto.

Assustou-me o fato de apenas um aluno recordar-se da abordagem sobre o ensaio feita pelo professor de metodologia. Contudo, devido à complexidade do gênero, de certo modo, já esperava que não tivessem grandes informações sobre o tema. As perguntas

elaboradas com o intuito de verificar o que os alunos conheciam a respeito do gênero ficaram, portanto, sem resposta; visto alegarem não ter lido, muito menos produzido um ensaio.

Durante as questões organizadas para diagnosticar o conhecimento dos alunos a respeito do conteúdo, uma aluna questionou se a monografia poderia ser um ensaio. Confesso que não esperava a associação, afinal não havia imaginado que os alunos pudessem relacionar os dois gêneros. Por não estar previamente preparada para a questão, vi-me obrigada a analisar o levantamento. Lera que, por vezes, há teses com características de ensaio “devido a seu rigor e à maturidade do autor” (SEVERINO, 2007, p. 206), mas não que a monografia pudesse ser, já que se trata de um texto mais descritivo.

A ocasião era propícia para a abordagem da estrutura dos trabalhos acadêmicos, demonstrando que a monografia, a dissertação e a tese apresentam a mesma configuração, o que as diferenciam são a finalidade e complexidade da pesquisa. Embora não tenha realizado o trabalho com tais gêneros, discorri sobre a formatação do ensaio publicado em periódicos e do artigo, já que o ensaio assume a formatação do artigo científico – quando veiculado em periódicos científicos – sendo difícil diferenciá-los apenas pela estrutura. Discorri, que nesse caso, o que os distingue é a finalidade/objetivo de cada um.

Convém ressaltar também que, paralelamente ao trabalho com o ensaio, outro professor da turma solicitou a produção de um artigo por parte dos discentes, contribuindo para a ampliação das divergências entre as modalidades discursivas, uma vez que a produção dos dois gêneros permite um trabalho mais concreto e complementar.

Os alunos questionaram, ainda, se uma resenha¹⁹ poderia ser um ensaio, por se tratar de um gênero no qual podiam expor suas opiniões. Disse-lhes, sem entrar em maiores detalhes, que uma diferença básica entre o ensaio e a resenha é que enquanto esta parte de um objeto (livro, filme, peça), aquele parte de um tema. Poderia ter expandido o assunto, mas achei que não era o momento propício, visto estarem tentando construir conceitos por meio de analogias.

Outro gênero que os alunos questionaram se poderia ser um ensaio foi o poema, pois, segundo eles, é um texto em que há total liberdade do autor em expor subjetivamente as ideias. Expliquei que, no poema, há uma preocupação maior com a forma, com a sonoridade, com o jogo de palavras. O ensaio, apesar de ser um texto de formas livres e primar pela inovação, constitui um texto em prosa, sem tais preocupações.

¹⁹ O gênero resenha acadêmica foi estudado no bimestre anterior.

No entanto, deveria ter abordado que há registros de ensaístas que escreveram ensaios na forma de poema, como Alexander Pope. Dessa forma, poderia ampliar a discussão sobre as regularidades que constituem os gêneros do discurso, mostrando-lhes que há textos híbridos, que há variações. Como disse Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Em especial, no caso do ensaio, mais do que formas, do que temas, a regularidade que caracteriza o gênero em estudo é a sua finalidade, o seu objetivo. Entretanto, isso não foi feito.

Ao solicitar que avaliasse as acepções apresentadas pelo dicionário para o vocábulo ensaio, em geral, a turma o definiu como algo que vem antes do produto final, uma preparação em que se trabalha para aperfeiçoar a técnica. Ao transferir para a ideia de uma modalidade discursiva, definiram-no como algo provisório. A análise realizada com a minha mediação fez com que os alunos refletissem sobre o conceito do termo, permitindo associar o significado de uma palavra a uma finalidade textual.

Trata-se de uma atividade simples, mas que não se consagrou no contexto escolar. Em geral, expõe-se o conteúdo a ser ministrado e começa-se a discorrer sobre o tema abordado, sem que haja uma reflexão a respeito do nome, do tema, do título. Não há uma preocupação em levar o aluno a buscar compreender o porquê de dada nomeação. Talvez seja por isso que as pessoas em geral assistam a algum filme e leiam um dado livro sem buscar compreender o seu título, o qual, muitas vezes, é elemento revelador da trama. Creio, entretanto, que levar o aluno a refletir sobre a designação do conteúdo pode proporcionar leituras mais críticas, pois se avalia o próprio significado do termo, ampliando o grau de compreensão a respeito do objeto. E, isso, não é algo difícil de começar a fazer, nem por parte dos docentes, nem por parte dos educandos.

Às vezes, coisas tão simples deixam de ser ditas e de serem feitas porque cremos que o ensino se concebe quando instaurador de informações mais complexas, como se, por exemplo, fosse possível saber o que dizer apenas com a assimilação da grande maioria dos vocábulos dicionarizados e de estruturas sintáticas. Trata-se, apenas, de uma transmissão mecânica do conhecimento, a qual a sociedade insiste em reproduzir.

Vygotsky (2009, p. 247), a respeito da transmissão simples e direta do conceito pelo professor ao aluno, salienta que a tradição escolástica de ensino “substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios”. Para o pesquisador,

[...] a prática pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio (VYGOTSKY, 2009, p. 247).

A primeira fase proposta pela metodologia de Gasparin encerra-se com o que os alunos gostariam de saber sobre o conteúdo, assim proporciona ao docente um direcionamento da abordagem e da organização das aulas. Como pode notar através das analogias realizadas pelos discentes em busca da compreensão do ensaio, nem sempre o professor consegue dimensionar o conteúdo de acordo com as expectativas e dúvidas dos educandos.

Ao criar um espaço para tomar conhecimento daquilo que os alunos já sabem acerca do conteúdo, o professor considera as informações que o discente traz consigo para a sala de aula.

Compreender o indivíduo significa situá-lo no contexto de uma existência socialmente configurada, ou seja, condições de trabalho e de vida humana numa sociedade de classes. O que o indivíduo traz para a situação pedagógica depende das condições de vida real que o meio social permite que ele tenha. Assim, toda situação pedagógica pressupõe a compreensão do significado social de cada comportamento no conjunto das condições de existência em que ocorre (FREITAS, 1994a, p. 88 e 89).

O professor, ao considerar o que o aluno sabe, produz o espaço para o diálogo, no qual o educando é visto como ser ativo, detentor de informações. O desenvolvimento do conteúdo ocorre, portanto, no plano das interações e, é justamente no aspecto interacionista, isto é, na troca entre as pessoas, que segundo Vygotsky (2009), produzem-se as funções mentais superiores.

O conhecimento que os discentes detêm a respeito do conteúdo exposto pelo professor, consiste no que Vygotsky (1994) chama de *nível de desenvolvimento real*. O diagnóstico da compreensão prévia do aprendiz permite ao professor alçar uma mediação que ultrapasse a condição de desenvolvimento real para o *nível de desenvolvimento potencial*. No intuito de se chegar ao novo estágio.

[...] todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processo internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens (FREITAS, 1994a, p. 104, grifo da autora).

A *zona de desenvolvimento proximal* (ZPD), segundo Vygotsky (1994), consiste na distância entre o *nível de desenvolvimento real* – determinado pela capacidade de solução independente de problemas – e o *nível de desenvolvimento potencial* – verificado por meio da solução das dificuldades com o auxílio de um adulto ou em colaboração com outros companheiros. Portanto, para Vygotsky (2009), a aprendizagem deve ser considerada um processo necessariamente social.

A importância dos conceitos vygotskianos incide em proporcionar um ensino dirigido para um novo estágio de desenvolvimento e não para níveis que já foram atingidos. Desse modo, cabe ao professor não apenas mediar os conhecimentos teóricos, mas integrá-los às práticas sociais, conduzindo o aluno a um novo saber, um saber intrinsecamente ancorado na realidade.

Fiquei encantada com a primeira parte do plano. Os alunos foram extremamente participativos e fizeram inúmeras analogias tentando buscar dados que pudessem lhes oferecer uma idéia do que seria o gênero ensaio. Ficaram curiosíssimos em relação ao gênero, queriam que falasse o que era um ensaio, para que servia. Enfim, senti que o procedimento adotado despertou neles o interesse pelo assunto, fez com que eles quisessem descobrir o que era ensaio, tanto que para isso, lançavam questionamentos e comparações a todos instantes, buscando encontrar as respostas (Diário de campo, 17/08/2010).

A primeira parte do plano permitiu motivar os alunos a almejem saber e a quererem aprender. As interações estabelecidas proporcionaram não só a apresentação do conteúdo e o diagnóstico daquilo que os educandos já sabiam, como criaram um ambiente dialógico, no qual a fala do aluno é enriquecida pela do professor, que, por sua vez, também se completa com as contribuições discentes.

5.2 DA PRÁTICA À TEORIA: RUMO AO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

Levantadas as questões iniciais – extremamente importantes para motivar os alunos – dei início a segunda etapa do método de Gasparin, a teorização, etapa na qual o docente atua como mediador entre o conhecimento espontâneo do aluno e o conhecimento histórico e socialmente construído.

A primeira fase da teorização – a problematização – tem por objetivo continuar a fazer com que os alunos reflitam sobre o conteúdo abordado, de forma a desafiarlos a querer saber mais sobre o assunto, sempre correlacionando-o ao seu emprego na sociedade.

As questões problematizadoras motivaram os alunos a falarem e a exporem seus “pré-conceitos”. Dentre as dimensões analisadas, a questão política “Por que em outros países se escrevem e se leem mais ensaios do que no Brasil?” trouxe para a discussão aspectos educacionais que fizeram com que os alunos apontassem os “problemas” enfrentados pela educação brasileira, a qualidade do ensino de outros países, o nível de leitura de outros povos e de certa forma, associarem o gênero a uma produção mais reflexiva.

Segundo a turma, outros países investem mais em educação do que o Brasil, há um incentivo maior para o estudo, a prática da leitura é mais acentuada e se leem textos de maior complexidade e qualidade. Para os discentes, a discussão permitiu chegar à conclusão de que quando não se cultiva o hábito da leitura, o conhecimento fica restrito e menor é a qualidade do que se produz.

No que tange à construção do conceito do gênero, os alunos concluíram que o ensaio seria um texto mais complexo e de maior exigência, por demandar uma reflexão mais profunda, extraída da prática de leituras profícuas e de produção reflexiva sobre um tema. Para eles, seria um texto em que se poderia demonstrar toda a análise, toda a tese a que alguém chega quando se dedica a estudar e a observar algo.

Por compreenderem a finalidade social do conteúdo em estudo, Gasparin (2003) assinala que o conhecimento

[...] passa a ser entendido, então, como uma forma teórica das necessidades sociais práticas dos grupos humanos. Neste sentido, cada conteúdo se reveste de diversas dimensões, uma vez que nasceu de uma realidade que contém todos esses elementos e, agora, ela retorna de forma mais clara, sistematizada, iluminando a compreensão e a ação social e escolar do educando (GASPARIN, 2003, p. 41).

As questões problematizadoras geraram discussões de diferentes âmbitos e proporcionaram análises sob diversas perspectivas, integradas aos campos de atividade humana, possibilitando verificar a relação do conteúdo com a vida em sociedade e a relação do ensino com as reais práticas de uso.

Terminadas as questões problematizadoras do conteúdo, o próximo passo foi a leitura de dois ensaios. A medida não agradou muito aos alunos, visto esperarem o conceito do conteúdo. Expressões como “a noite vai acabar e a gente não vai descobrir o que é ensaio?”, “vamos ter que chegar em casa e procurar na internet...” justificam a colocação.

Os discentes esperavam respostas para os questionamentos suscitados. Apesar de as indagações terem germinado profícuas discussões, as quais suscitaram muitos posicionamentos prévios, nem todas as questões foram e deviam ser respondidas na primeira fase do plano, mas sim, conforme postula Gasparin (2003), na *instrumentalização*, quando os educandos constroem seus conhecimentos de forma mais elaborada.

A Problematização é o fio condutor de todo o processo de ensino-aprendizagem. Todavia, este momento é ainda preparatório, no sentido de que o educando, após ter sido desafiado, provocado, despertado e ter apresentado algumas hipóteses de encaminhamento, compromete-se teórica e praticamente com a busca da solução para as questões levantadas. O conteúdo começa a ser seu. Já não é mais apenas um conjunto de informações programáticas. A aprendizagem assume, gradativamente, um significado subjetivo e social para o sujeito aprendiz (GASPARIN, 2003, p. 50).

Na segunda fase do método de Gasparin – a *instrumentalização* – o professor elabora atividades e cria instrumentos que conduzam a um outro nível de compreensão a respeito do conteúdo abordado. É o momento em que se busca construir em conjunto um novo saber, afinal os alunos já foram motivados e desafiados.

Antes de abordar o ensaio acadêmico, optei por um breve resgate do gênero ensaio através dos textos propostos para leitura, pois discorriam sobre a concepção e as

características do ensaio. Além disso, os dois textos escolhidos justificam-se porque se tratam de produções acadêmicas. São textos produzidos em 2002, pelos alunos da Oficina de Produção de Texto em Língua Portuguesa, disciplina ministrada pela professora Regina Lúcia Péret Dell’Isola, da Universidade Federal de Minas Gerais. Os textos foram reunidos e publicados em uma coletânea “Ensaio em arte final”, organizada pela professora da disciplina.

Dessa forma, ao conhecer um pouco da história e do conceito do ensaio, os alunos tiveram o primeiro contato com o gênero. O resgate ao gênero que deu origem a outros ensaios proporcionou aos discentes conhecerem um pouco da modalidade discursiva e também permitiu discutir com os alunos as mudanças provocadas pelo tempo, pela época e pela sociedade que incidem sobre os “enunciados relativamente estáveis”. Devido ao relato, aproveitei o momento para discorrer sobre as mudanças sofridas pelos gêneros, destacando que, quando ocorrem pequenas modificações, tem-se um subgênero e quando as transformações são maiores, nasce um novo gênero discursivo.

No caso do ensaio acadêmico, como já posto, devido ao fato de configurar em uma esfera comunicativa restrita, apresentar interlocutores e uma finalidade social definidos, o ensaio acadêmico, é considerado, neste trabalho, um gênero e não um subgênero do ensaio.

O primeiro texto objetivava a abordar o conceito do ensaio. Ao perguntar se era um gênero de fácil definição, os discentes disseram que não. Entre as justificativas dadas destaco a seguinte: “Por que a gente tá a quarenta minutos na mesma barca” (risadas), “fala logo o que é ensaio, professora! Já não aguento mais!”. O relato demonstra, de certo modo, como os alunos não estão acostumados a analisar e construir significados, exercendo passivamente o papel de meros receptores do discurso alheio.

Na Pedagogia Histórico-crítica, o ensino precisa ser baseado na construção dos conhecimentos e não na pura transmissão, pois somente assim se torna possível passar dos conhecimentos cotidianos aos científicos. Para Gasparin (2003, p. 54-55), o processo dialético de construção do pensamento escolar deve ir “do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, julgar, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.”

A metodologia adotada e também a teoria da linguagem a que recorri para a transposição didática do conteúdo selecionado permitiu diagnosticar não só o que os

educandos já sabiam a respeito do gênero ensaio e o que eles gostariam de saber a mais, permitiu verificar pequenas lacunas, que nós, professores, nem sempre enxergamos porque partimos de pressupostos de que os alunos de uma série, de um nível e da universidade já devem saber. Na trajetória lenta da construção, descobri que os alunos não sabiam definir o termo subjetivo. Para eles, subjetivo era algo que não existia.

Feita a discussão acerca do conceito do vocábulo subjetivo, os discentes e eu chegamos à conclusão de que o termo representava as ideias do emissor, suas emoções, visões, perspectivas e sentimentos. E, portanto, que no ensaio poderíamos encontrar um olhar individual do tema.

Os alunos leram os dois ensaios. Da leitura almejou-se levantar as características do gênero. Nesse momento, busquei conduzir a prática da leitura colocando-os como sujeitos construtores de conhecimento, os interlocutores de um texto edificado por um emissor, por isso, autor e leitor devem interagir, já que são sujeitos sociais, ativos, empenhados em uma atividade social e comunicativa. De acordo com Koch (1999, p. 91, grifo do autor), a atividade de leitura

compreende, da parte do produtor do texto, um ‘projeto de dizer’; e da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, através da mobilização do contexto (em sentido amplo), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece.

Não obstante constitua um evento dialógico, a leitura de textos, mesmo com a mediação docente, não representa aos educandos um momento de interação. Percebo em meus alunos (talvez possa estar errada e talvez possa ser diferente em outros contextos) dificuldades em se posicionarem como sujeitos ativos no processo de co-produção dos sentidos. O texto, para eles, quando indicado pelo professor, reproduz a fala, as ideias de alguém que detém maiores conhecimentos e que escreve numa posição superior a deles; portanto, vejo que compreendem a leitura desses textos (de fontes acadêmicas e científicas) como uma transmissão do saber, a qual não pode e não deve vir a ser contestada, complementada, ampliada e criticada.

Não estou a dizer que isso seja uma regra sem exceções; ocorrem, sim, por vezes, tais posicionamentos, mas, geralmente, os alunos não solidificam essa prática, salvo

quando incitados pelo professor. Acredito, contudo, que a leitura continua associada intimamente à resolução de atividades. Ler para resolver os exercícios.

Mudar plenamente uma longa concepção não consiste em isoladas e pequenas propostas, contribuem, todavia, é preciso mais, muito mais. É preciso que as práticas de leitura sejam concebidas como processos de interação, nos quais a palavra é peça fundamental na construção de sentidos. Consoante Geraldi (2003), é necessário que as leituras sejam expostas e confrontadas em sala de aula, inclusive para a reconstrução da caminhada interpretativa dos alunos.

Devido ao término do horário da aula, não foi possível encerrarmos a análise iniciada. Como parte da proposta e buscando ampliar o contato dos alunos com o gênero solicitei a leitura de outros ensaios pertencentes à coleção. Contudo, como priorizei a produção de um ensaio acadêmico como forma de trabalho solicitado em sala de aula, os ensaios publicados em revistas científicas não foram enfatizados no momento. Quando percebi que não estava contemplando os ensaios produzidos para publicação, resolvi ampliar o plano elaborado, modificando-o de forma a considerar e analisar a outra modalidade existente, entretanto essa ampliação/reformulação/correção será abordada mais adiante.

Na aula seguinte, constatei que as atividades requeridas aos alunos como tarefa extraclasse não foram realizadas. No que tange à pesquisa sobre a história do gênero ensaio, apenas um aluno a fez. O restante da turma alegou não ter tempo, levando-me a ponderar sobre a realidade das tarefas complementares. Em alguns casos, os alunos só fazem, se “for valer nota” ou porque “vai cair na prova” ou, ainda, porque a professora ficou de “vistar a tarefa”.

Em relação à leitura de, ao menos, alguns ensaios da coleção “Ensaio em Arte Final”, apenas dois alunos leram um ensaio e outro.

Senti-me frustrada, afinal nossa aula tinha sido tão gostosa, tão contagiante, os alunos tinham participado, demonstraram interesse e ficaram tão curiosos, que acreditava que fossem ler um ou outro ensaio pelo menos (Diário de campo, 25/08/2010).

Talvez o acontecimento relatado não reflita, exclusivamente, um ponto negativo da didática aplicada, mas se volta para a dura realidade cultural de nosso país. Os brasileiros, em geral, não leem, não cultivam e não se interessam pela leitura. Modificar esse

triste quadro que assola nosso país é muito mais difícil que mudarmos o conceito de que ensino de língua é simplesmente o ensino da gramática.

Posso mudar minhas aulas, meu jeito de ensinar a língua, o que ensinar, mas não posso fazê-los ler mais. Talvez consiga cultivar leituras mais profícuas, por meio da prática de análise linguística dos gêneros do discurso, mas isso não acarretará em práticas de leitura mais frequentes e menos obrigatórias... (Diário de campo, 25/08/2010).

A segunda edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2007), organizada pelo Instituto Pró-livro, destaca que as principais dificuldades de leitura são oriundas de uma má formação das habilidades necessárias à leitura, as quais, segundo o suporte, podem estar relacionadas ao processo educacional precário do Brasil.

Ancorada na pesquisa e em minha experiência como aluna do ensino público e como docente, acredito que a ausência da prática de leitura e/ou da leitura precária se deve a uma longa tradição. Tradição esta voltada mais para a decodificação, do que para a compreensão, dispensando o aluno de entender o texto e apenas buscar as respostas que estão no nível superficial.

A respeito da compreensão do texto no processo de leitura, Terzi (2002, p. 19) salienta que

[...] o processo de compreensão envolve construção de representações dos atos de fala, das interações comunicativas e da situação como um todo, e essas representações interagem estrategicamente com a compreensão do discurso em si. Daí que a compreensão não seja mera construção passiva de uma representação do objeto linguístico, mas parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta, ativamente, as ações de um autor.

Diante do fato exposto, na aula do dia vinte e quatro de agosto, retomei o prefácio da obra sugerida para leitura. Como pensei que nem todos pudessem ter lido, tinha colocado em slides e lemos juntos, resgatando o contexto de produção da obra. Começamos a discutir os elementos que constroem e determinam o gênero. Conhecer o contexto de produção dos textos que líamos era imprescindível.

Feitas as considerações quanto à produção dos dois textos lidos em sala, o passo seguinte foi analisar o contexto de produção dos futuros ensaios dos alunos.

A primeira atividade sobre o contexto de produção em que se almeja verificar a quem possivelmente os textos se destinariam, ocorreu com certa dificuldade. Talvez por ser uma turma de primeiro ano, os alunos ainda não conheçam com clareza o destinatário de muitos textos que produzem. Conhecê-los, significa adequar o que se diz e como se deve dizer ao outro.

A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita. Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento [...] Quem escreve, na verdade, *escreve para alguém*, ou seja, está *em interação com outra pessoa*. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo (ANTUNES, 2004, p. 46, grifo da autora).

Em relação à segunda atividade, voltada mais especificamente para a análise dos textos lidos, não houve dificuldade por parte dos discentes. Voltamos ao contexto de produção e foi esclarecido que, muitas vezes, um texto tem *a priori* o professor como destinatário, afinal você elabora-o como proposta de trabalho para aquele docente. Porém, um mesmo texto, ao passar por pequenas modificações (às vezes, nem são tão necessárias), destina-se à publicação, com outros interlocutores, veiculado em um suporte diferente e constituindo parte de obra maior, com uma finalidade diferenciada da que fora produzida em sala de aula.

As atividades elaboradas com o objetivo de explorar o conteúdo temático do gênero em foco e, de certo modo, concomitantemente, demonstrar aos alunos que os discursos constituem-se a partir do tema – que por sua vez se organiza de acordo com a situação comunicativa – buscaram ampliar o nível de leitura de um texto, assim como as voltadas ao contexto de produção.

O estudo do tema, determinante de uma enunciação, justifica-se, porque, conforme postula Geraldi (2003, p. 17) “as interações são não reiteráveis, as enunciações que nelas ocorrem têm um sentido definido e único enquanto propriedade de cada enunciação como um todo”. Nesse sentido, ao buscar realizar a prática de análise linguística – pautada nas definições apresentadas no primeiro capítulo – quanto à composição temática do ensaio acadêmico, o desígnio era evidenciar elementos capazes de conduzir a um sentido maior a

respeito do próprio texto, tais como o que se é dizível em um dado contexto, para quem e a situação sociointerativa em que ocorre o discurso.

Ao trabalhar o tema com a turma, discutimos a respeito dos assuntos que poderiam estar arrolados à área de atuação de um turismólogo (ver exercício sete, pág. 96). A análise permitiu relacionar o tema, principalmente, ao seu contexto de produção e aos interlocutores da enunciação. Assim, foi possível realizar um trabalho capaz de extrapolar os limites do papel, indo além das palavras que constituem o texto, pois as informações extralinguísticas foram correlacionadas, propiciando um trabalho que não prima exclusivamente pela compreensão mecânica, mas que tem como fulcro a reflexão sobre o uso da linguagem em situações de interação.

Corroborando o dito, Geraldi (2003, p. 18, grifo do autor) lembra:

[...] se a compreensão do tema demanda uma contrapalavra (de conflito ou de acordo), para que esta contrapalavra não signifique uma ruptura na produção conjunta de sentidos, ela deve orientar-se em relação à palavra do locutor. Observar esta “orientação”, visível nos processos de negociações de sentido explícitos, invisível nos processos mentais dos sujeitos envolvidos, implicados pela própria continuidade e progressão da interlocução, é consequência de um trabalho de reflexão sobre as expressões linguísticas utilizadas. Isto significa admitir que nas ações linguísticas há já ações de reflexão sobre a linguagem. E não poderia deixar de ser assim, ou a linguagem não seria o que é.

Partindo dos pressupostos arrolados, as atividades voltadas para a análise do conteúdo temático, possibilitaram compreender que o tema é um aspecto constitutivo dos textos, ou melhor, dos gêneros do discurso, nos quais há certa estabilidade ocasionada pela combinação de fatores regulares. A atividade permitiu, também, verificar que o tema é individual e não reiterável, constituído por elementos verbais e não-verbais que integram o processo interativo. Além de ser um fenômeno histórico – já que se manifesta em uma situação localizada dentro de um determinado período – e dotado de “um acento de valor ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento *apreciativo determinado*” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, p. 132, grifo dos autores).

Constantemente, o que vemos no que tange à leitura e análise de um texto, são atividades que exploram elementos presentes nos aspectos verbais e limitados pelo espaço da folha de papel. Leituras mais profundas, extrapoladoras dos limites físicos das palavras em

que se situam as informações impressas, são, muitas vezes, procedimentos utópicos. Não estou a dizer que esses procedimentos, por vezes, não sejam importantes, são, mas creio que não sejam os únicos, visto a finalidade interativa da linguagem.

Com o objetivo de analisar conjuntamente a organização dos ensaios – característica do gênero extremamente difícil de ser abordada, visto a sua liberdade organizacional – as atividades elaboradas visaram a permitir uma reflexão acerca dos elementos fundamentais presentes nos ensaios acadêmicos, tanto os produzidos como proposta de trabalho como os produzidos para publicação em periódicos.

Dessa forma, antes de iniciar as questões voltadas para o elemento em foco, eu trouxe alguns ensaios publicados em periódicos (impressos) e, inclusive, algumas revistas científicas para que circulassem na sala. Assim, os alunos entraram em contato com exemplares dos suportes nos quais o gênero circula na sociedade.

Por meio de atividades voltadas para a organização composicional, as diferenças físicas do ensaio produzido em sala do ensaio produzido para circulação científica foram averiguadas. Para facilitar a caminhada do leitor desta dissertação, mesmo que possa parecer repetitivo, optei por retomar a questão que aborda exclusivamente as diferenças dos ensaios apontados, a qual se apresenta inserida no quadro a seguir.

1. Abaixo, apresentamos uma lista de características composicionais do gênero em estudo. Marque (A) para as características dos ensaios produzidos em sala de aula; (B) para as que se referem às marcas encontradas publicações de periódicos e (C) para aquelas que forem pertinentes a ambos os textos:

- () título do ensaio seguido do nome do autor e da instituição a que pertence.
- () título do ensaio seguido do nome do professor, da disciplina e do docente.
- () resumo/abstract
- () introdução, desenvolvimento e conclusão
- () seção para a introdução do tema, outra seção e subseções para o desenvolvimento e uma seção para a conclusão.
- () referências

Como o texto produzido em âmbito escolar assume a mesma formatação de outros textos e, ainda, como o ensaio publicado em revistas ostenta idêntico arranjo que o artigo científico houve a necessidade de se resgatar que os textos são definidos por sua finalidade, por seu objetivo e não apenas por sua configuração construcional.

A atividade conduziu à verificação do que é recorrente em qualquer ensaio produzido na esfera acadêmica, bem como as diferenças existentes entre o produzido como forma de trabalho solicitado por um professor de outro que se apresenta com a mesma formatação do artigo científico.

O ensaio acadêmico e o artigo científico assumem a mesma configuração em periódicos. Por tal motivo, tentei realizar a distinção de ambos, ao mostrar que o artigo tem por finalidade divulgar um estudo, enquanto o ensaio visa a apresentar uma reflexão sobre um assunto. Acredito que a diferença tenha sido assimilada pelos alunos, visto os comentários posteriores refletirem certa frustração, porque, segundo eles, teriam que ler os dois gêneros para compreender a finalidade de cada um, do contrário, não conseguiriam, por vezes, distingui-los a não ser que os textos já se denominassem ensaio ou artigo.

Outro ponto relevante a ser destacado foi a reflexão acerca das referências presentes nos ensaios. Ao conjecturar sobre sua presença, os alunos apontaram a importância da prática da leitura para uma escrita mais eficiente e de maior qualidade. Aproveitei e ampliei a discussão dizendo-lhes que as referências também podem sustentar o posicionamento por eles defendido ao longo do ensaio, pois, de certo modo, justificavam a visão apresentada no texto.

Para finalizar as atividades elaboradas com o desígnio de ampliar o horizonte discursivo dos discentes a respeito do ensaio acadêmico e, também, para analisar as características que atribuem ao gênero relativa estabilidade, mobilizei o estudo das marcas linguístico-enunciativas do ensaio, marcas que refletem o estilo do gênero e do autor. O quadro que segue retoma algumas atividades que se voltam para o estudo das marcas linguísticas.

1. Quando o texto apresenta a voz declarada de seu autor, por meio de verbos e termos que representam a primeira pessoa (discuto, analisarei, minha premissa), dizemos que o texto é escrito em primeira pessoa, podendo apresentar-se no singular ou no plural (nossa proposta, buscamos mostrar, fundamentamo-nos, nossas reflexões). Por expressar a opinião explícita do autor, chamamos esse discurso de pessoal. Mais comum no contexto científico, é discurso produzido em terceira pessoa (este trabalho, parte-se da premissa, busca-se no presente estudo, o presente trabalho discute, nesta proposta), chamado de impessoal. Qual discurso percebemos no texto? Como podemos comprovar?

2. O tom do ensaio é:

() sério ou () informal

() formal ou () coloquial

Justifique sua resposta.

3. As ideias da autora são apresentadas mediante:

() o predomínio de frases e parágrafos curtos.

() o predomínio de frases e parágrafos mais extensos e complexos.

() o emprego da linguagem padrão.

() o emprego da linguagem coloquial.

4. Qual a intenção da escritora em recorrer a outro autor, como no trecho “*Conforme lembra Machado (1998), mesmo ...*” para desenvolver suas ideias?

5. A referência a outros autores é comum em textos acadêmicos? Por quê?

6. O texto apresenta uma visão:

() analítica ou () impressionista

() intelectual ou () emocional

() racional ou () polêmica

Justifique suas escolhas.

15. Cada disciplina tem o seu jargão ou vocabulário técnico. Por exemplo, na psicologia podemos encontrar termos como “impulso”; “estímulo”; no turismo deparamo-nos como

“meia-pensão”, “pensão completa”, “pouso técnico”, “tarifa-balcão”. Essa linguagem específica representa um dos mecanismos de estilo de um texto, ou seja, suas marcas linguísticas. Embora, na esfera acadêmica os textos comunguem de normas técnicas, cada área do conhecimento apresenta um estilo diferenciado, um dos fatores que os diferenciam deve-se ao emprego de vocábulos técnicos.

No trecho em análise, podemos identificar como termos específicos palavras como:

- () metalinguagens
- () processo comunicativo
- () discurso
- () falácia
- () universo
- () fatos
- () ilusão
- () linguagem

As atividades tinham por escopo verificar as marcas do gênero. Configuram-se, pois, como exercícios mais complexos aos graduandos, afinal, não estavam acostumados a examinar os efeitos de sentido provocados pelo emprego de um determinado tempo verbal, de uma expressão ao invés de outra, enfim, não estavam acostumados com a prática de análises gramaticais de modo contextualizado. Mas, não apenas isso, a dificuldade incidia também sobre o conhecimento precário a respeito de conteúdos prescritivos-normativos.

Para iniciar o estudo das marcas linguístico-enunciativas, os alunos leram o ensaio “Subjetividade e Discurso” (In: Ensaio em Arte Final). O texto discorre sobre a objetividade e a subjetividade discursiva dos textos científicos. Achei prudente a leitura selecionada porque vinha a somar com o que seria discutido nas atividades voltadas para a análise do estilo do ensaio. Confesso, porém, que deveria ter realizado a mesma análise com um ensaio produzido para publicação em revista científica.

Contudo, creio que através do texto escolhido tornou-se possível a constatação das marcas pertinentes ao gênero e ao ensaísta, pois ao final das atividades os discentes conseguiram fazer as associações adequadas sem maiores problemas e mesmo sem a intervenção da professora.

A primeira questão explorou o emprego da terceira pessoa do discurso, tão comum em textos acadêmicos/científicos. Verifiquei, através da atividade, que os alunos não apresentavam noções das marcas linguísticas constituintes de vários gêneros acadêmicos, conquanto os estudassem com o professor de metodologia. Os alunos relataram, a respeito do exposto, que o que viam se voltava para a forma, para a estrutura do texto e a metodologia empregada em sua construção, mas não para a linguagem e para os recursos estilísticos a serem empregados.

Não tenho por finalidade criticar o trabalho alheio. O interesse em relatar o fato é apenas demonstrar que o estudo dos gêneros acadêmicos residem, principalmente, na formalidade, ignorando, por vezes, elementos essenciais que constituem o enunciado, tais como contexto de produção, conteúdo temático e estilo. Isso, certamente, reflete um domínio fragmentado do gênero, já que sua abordagem ocorre desvinculada de seu real emprego na sociedade.

A atividade suscitou também a reflexão sobre o posicionamento do autor do texto, como ele se expõe e como expõe suas ideias, demonstrando maior ou menor vínculo e emoção ao que se é exposto. Como se não bastasse, o exercício promoveu a análise de outros textos trazidos para discussão pelos alunos, os quais eles mesmos refletiam sobre a necessidade de um sujeito mais presente ou mais ausente.

Realizar um trabalho voltado para as marcas linguísticas e enunciativas do gênero é fundamental para uma maior e melhor compreensão do enunciado, porque de acordo com Bakhtin (2003, p. 269), “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico”, e essa escolha deve e precisa ser objeto de reflexão do interlocutor, já que representa as opções do falante/escritor, opções estas determinadas essencialmente por fatores externos e que contribuem para a compreensão do enunciado.

Analisar linguisticamente as produções enunciativas significa realizar uma reflexão gramatical vinculada ao emprego da linguagem como interação, a qual de acordo com Britto (2004, p. 164) deve-se a duas razões:

em primeiro lugar, porque se trata de buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade lingüística; em segundo lugar, porque ‘as gramáticas existentes, enquanto resultado de uma certa reflexão sobre a linguagem são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer’ (p. 192); finalmente, porque o objetivo fundamental da análise lingüística é a construção de conhecimento e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que participa de um processo de construção do conhecimento).

As atividades de dois a seis, que deram sequência ao estudo do estilo do ensaio, permitiram destacar a seriedade do gênero. Buscavam suscitar ponderações quanto ao posicionamento crítico de seu autor; sua linguagem formal devido ao seu contexto de produção; o predomínio de frases e parágrafos mais extensos e complexos, já que se é necessária uma argumentação bem articulada capaz de sustentar a reflexão do ensaísta sobre o tema; o emprego ou não de citações como forma de corroborar as explanações realizadas e; o emprego de uma visão analítica, intelectual e racional do tema.

Dessa forma, o estudo das características do gênero ocorre por meio da análise dos ensaios lidos, proporcionada pelas atividades realizadas em conjunto e não como uma informação instituída pelo professor. Ao formar seus conceitos, o educando constrói o conhecimento através de um processo criativo e não mecânico.

A edificação do conhecimento mediada pelo professor, via atividades organizadas, permite ao sujeito aprendente assimilar reflexivamente as informações que lhe proporcionarão o acesso ao conhecimento sistematizado e sua compreensão, ampliando o conhecimento espontâneo.

As demais questões elaboradas para o estudo dos aspectos estilísticos do gênero e do texto lido, voltam-se para os recursos gramaticais a que recorre a autora do texto “Subjetividade e Discurso”. Para lembrá-las, inseri as atividades a que me refiro no quadro abaixo:

7. Por qual motivo a ensaísta recorre a expressões como “isto é” e “ou seja” em seu texto? São importantes para a construção das ideias? E na esfera acadêmica?

8. As expressões “ou seja” e “isto é” podem ser substituídas por:

() em outras palavras

() todavia

() quer dizer

() não obstante

() em consonância

9. Podemos dizer que o emprego dessas expressões refletem o estilo da ensaísta, uma vez que demonstram sua preocupação em fazer-se entendida pelo o leitor ou, invés de, limitar-se a apresentar um texto mais conciso? Justifique sua resposta.

10. No trecho em análise, a autora recorre, com certa frequência, ao uso de parênteses. Exceto quando usado para delimitar a referência [Machado (1998)], os demais representam a finalidade de:

() delimitar intercalações dentro de um período, ou seja, separar da frase palavras intercaladas que, não pertencem propriamente ao discurso, no entanto esclarecem o assunto: Por exemplo: São Paulo (maior cidade do Brasil) é uma metrópole de contrastes.

() delimitar o segundo item de uma aposição. Por exemplo: Acontece hoje a sessão inaugural da Organização das Nações Unidas (ONU).

() delimitar o período de vida de uma pessoa. Exemplo: Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1986).

() indicar possibilidades alternativas de leitura. Como, por exemplo: Prezado(a) usuário(a).

11. Quando um escritor acrescenta informações para esclarecer suas colocações, ele demonstra, de certo modo, suas escolhas, ou seja, seu jeito de apresentar ideias. A maneira

como organizamos e apresentamos o conteúdo reflete nosso estilo de escrever. Às vezes, deparamo-nos com estilos mais diretos e mais concisos, mas, também encontramos textos mais explicativos e minuciosos. O estilo individual representa as características do autor. No texto “Subjetividade e Discurso”, poderíamos considerar como marcas do estilo da autora:

- () o emprego de expressões entre parênteses, no intuito de esclarecer e adicionar informações.
- () o uso de uma linguagem formal.
- () a utilização de expressões que introduzem uma maior explicação, como “isto é” e “ou seja”.
- () indagações, como recurso para buscar/manter o diálogo com o leitor.
- () referências a estudiosos sobre o assunto.
- () a organização das ideias.
- () a escolha dos vocábulos.

12. O emprego de uma expressão e não de outra também reflete o estilo do autor, sua marca enunciativa, quer dizer, os recursos que seleciona para organizar sua produção verbal. No penúltimo parágrafo, a autora inicia com a expressão “Apontados esses fatos”, a qual poderia ser substituída, sem comprometer o sentido por:

- () Diante do exposto
- () Partindo dos pressupostos mencionados
- () A partir das ideias arroladas
- () Essas questões
- () Por outro lado
- () Sob tal enfoque
- () Em síntese
- () Nesse sentido
- () Em suma
- () Com efeito

() Partindo-se da premissa arrolada

() Desse modo

() No entanto

() Assim sendo

() Em consequência

13. Percebemos, no decorrer da leitura, que a autora vai construindo sua tese com base em uma argumentação. Para sustentar seu posicionamento a autora recorre:

() a citações de estudiosos sobre o assunto;

() a exemplos – fatos que comprovem e sustentem seus argumentos;

() a comparações;

() a análises dos fatos arrolados.

16. De acordo com Clanchy e Ballard (2000), autores do livro “Como escrever ensaios: um guia para estudantes”, o autor de um ensaio acadêmico recorre, com frequência, ao uso da voz passiva do verbo. Para lembrar, Cegalla (2005, p. 219) diz que “voz do verbo é a forma que este assume para indicar que a ação verbal é praticada ou sofrida pelo sujeito. Três são as vozes dos verbos: a ativa, a passiva e a reflexiva”.

- *Voz ativa*: o sujeito é o agente da ação.

Exemplos:

O aluno lê o texto. (o aluno [sujeito] praticou a ação de ler)

João respondeu a prova. (o João [sujeito] é quem praticou a ação de estudar)

- *Voz Passiva*: o sujeito é paciente da ação, isto é, ele sofre, recebe ou desfruta a ação expressa.

Exemplos:

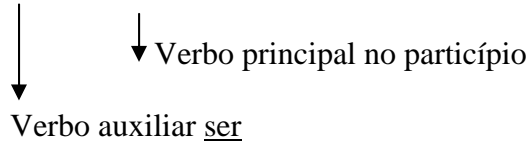
O texto é lido pelo aluno. (o sujeito [texto] não pratica a ação)

A prova foi respondida por João. (o sujeito [a prova] sofre a ação praticada por João.

Existem dois modos de se formar a voz passiva:

- c) analítica: verbo auxiliar ser seguido do particípio do verbo principal.

A aula era conduzida pela professora.



- d) pronominal: pronome apassivador se associado a um verbo ativo na 3ª pessoa.

Vendem-se carros.

Alugam-se apartamentos.

- *Voz reflexiva*: o sujeito é ao mesmo tempo agente e paciente da ação expressa pelo verbo.

Exemplos:

O menino penteou-se.

A criança olhava-se admirada.

O discurso acadêmico, conforme aponta Brandão (2004), emprega formas indeterminadas, impessoais. Nesse sentido, a voz passiva do verbo apresenta-se como uma das maneiras a que se pode recorrer em busca da indeterminação do sujeito, principalmente a voz passiva sintética, em que se enfatiza uma ação, sem apresentar o seu sujeito.

Diante do exposto, verificamos no texto lido que, em geral, recorre-se ao emprego de verbos no infinitivo impessoal. Isto é, quando os verbos apresentam-se com a terminação AR – ER ou OR – IR (pensar, falar, defender, ser, exigir, acreditar, abarcar, relacionar, supor). Em sua opinião, esses verbos podem transmitir uma ideia de impessoalidade ao texto? Justifique sua resposta.

17. Caso fosse objetivo apresentar o texto através de um discurso mais pessoal, poderíamos empregar:

- | | | |
|---|----|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> penso/pensamos | ou | <input type="checkbox"/> pensa-se |
| <input type="checkbox"/> falo/ falamos | ou | <input type="checkbox"/> fala-se |

() defendo / defendemos	ou	() se tem defendido
() acredito / acreditamos	ou	() acredita-se

Os exercícios tinham por finalidade demonstrar aos alunos que os aspectos normativos e prescritivos da língua instituem efeitos de sentido dentro de uma enunciação, que não são apenas formas “do bem dizer”, mas que são geradoras de significado. Compreendê-los, portanto, significa entender com maior amplitude a comunicação alheia e originar enunciados mais eficazes.

Verifiquei, por meio das atividades realizadas, que os alunos conseguiram compreender e diferenciar as marcas estilísticas próprias do gênero das marcas individuais de seu autor. O objetivo era que ao mesmo tempo em que elaborassem conceitos a respeito das marcas linguísticas do ensaio também percebessem que nenhum enunciado é neutro, mas que carrega em si um pouco de seu autor, de seus conhecimentos linguísticos e de suas escolhas.

Terminadas as atividades voltadas para a análise e compreensão do gênero, passo agora a relatar a última fase da teorização: a catarse. Enquanto na instrumentalização a principal operação era a análise para a construção do conhecimento, na catarse, passa a ser a síntese (GASPARIN, 2003). Na catarse, o educando, após ter incorporado os conteúdos, demonstra o que assimilou, traduzindo oralmente ou por escrito “a compreensão que teve de todo o processo de trabalho. Expressa sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social” (GASPARIN, 2003, p. 128).

A Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola. É a expressão teórica dessa postura mental do aluno que evidencia a elaboração da totalidade concreta em grau intelectual mais elevado de compreensão. Significa, outrossim, a conclusão, o resumo que ele faz do conteúdo aprendido recentemente. É o novo ponto teórico de chegada; a manifestação do novo conceito adquirido (GASPARIN, 2003, p. 128).

A nova etapa representa o momento em que se efetiva a aprendizagem, pois traduz a elaboração teórica da nova síntese. Como forma de expressar a nova apreensão do

conteúdo, foi solicitada a produção de ensaios à turma. Aos discentes, esclareci que os ensaios a serem produzidos representariam a integração da teoria com a prática, demonstrando os conceitos por eles assimilados através de sua representação material, ou seja, de sua transposição para o papel.

As produções solicitadas seriam não apenas uma forma de avaliar o processo desenvolvido e assimilação dos conceitos, mas também instituidora de uma nota. Como houvera a experiência de solicitar produções no primeiro bimestre apenas como atividade e não obter o retorno da grande maioria dos estudantes, vi-me obrigada, a partir de então, a atribuir um valor às produções acadêmicas. Sei, contudo, que essa forma de avaliação do discente não representa um modelo capaz de traduzir o real aprendido. Muitos alunos só produzem quando à atividade se é atribuído algum valor.

Por outro lado, ciente de que as atividades de produção de texto realizadas pelos alunos não podem conceber apenas uma exigência escolar, visto que cada enunciado é uma representação concreta socialmente construída, aos discentes foi informado que os ensaios produzidos seriam organizados, posteriormente, em uma coletânea²⁰ – organizada pelos próprios alunos – cujos interlocutores seriam os demais estudantes da sala e da instituição, uma vez que disponibilizaríamos um exemplar na biblioteca da faculdade. Com isso, busquei atenuar a artificialidade de uma produção voltada exclusivamente para o professor avaliar.

Para que a construção dos ensaios pudesse integrar as práticas de análise linguística e de leitura, o plano foi dividido, na fase da catarse, em três oficinas: 1) de leitura; 2) de produção; 3) de revisão.

O tema solicitado para a produção de um ensaio foi “Aprender a escrever é aprender a pensar”. Apesar de não constituir um tema novo, visto ser título de alguns textos, a escolha justifica-se por: representar um tema sobre o qual todos os alunos poderiam discorrer sem maiores problemas, visto ser um assunto que não exige conhecimentos especificamente teóricos ou bibliográficos; estar, de certo modo, relacionado aos objetivos da disciplina; e por exigir um posicionamento reflexivo, comungando dos anseios do gênero a ser produzido.

Na primeira etapa da oficina, sugeri aos alunos que lessem textos cujo tema pudesse fundamentar o posicionamento reflexivo a ser desenvolvido na produção que fariam.

²⁰ Os textos, que foram organizados pela turma, encontram-se gravados em CD e disponibilizados ao final desta dissertação.

A leitura não aconteceu em sala de aula, visto requerer pesquisa e tempo. Para ajudá-los a não se esquecerem de fazer a referência à(s) obra(s) lidas, no material entregue, a forma de referenciar os textos lidos foi apresentada de acordo com as normas da ABNT. Julguei importante inserir as normas para que os alunos pudessem se acostumar com as regras estabelecidas e empregadas no meio acadêmico. Ademais, seria uma forma de fazê-los pesquisar obras com a temática proposta. A referência às obras lidas, ajudar-me-ia a compreender os percursos pelos quais eles trilharam seus posicionamentos.

A partir da solicitação da pesquisa e das leituras, esperava, na próxima aula, ajudá-los a esquematizar o ensaio que desenvolveriam e, assim, iniciar sua produção. No entanto, apesar de terem realizado diversas pesquisas, trazendo para sala de aula, artigos científicos, capítulos de livros, reportagens sobre o tema, as leituras não foram feitas previamente pela maioria da turma. Desse modo, enquanto auxiliava um e outro a desenvolver um plano para a escrita do gênero, os demais liam um pouco do material trazido para a sala de aula.

A leitura de materiais a respeito do tema proposto se apresenta como um procedimento extremamente necessário à escrita de textos, em especial, aos que requerem um alto grau de reflexão como é o caso do ensaio acadêmico. Por isso, é etapa da oficina, cujo objetivo é produzir ensaios para compor a coletânea. Todavia, é preciso que sejam realizadas leituras voltadas para a compreensão da palavra do outro e não apenas para a “cópia” do discurso alheio. Concordo com Geraldi (2005) quando o autor assinala que:

Aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler (GERALDI, 2005, p. 70-71).

Produzir um ensaio, seja acadêmico ou não, necessita da mais alta avaliação do tema. Consegue-se avaliá-lo quando se pode compreendê-lo sob diversificados prismas. Para discorrer com profundidade sobre algo, independentemente do assunto, é preciso ancorar-se na compreensão daquilo que já fora dito, para, então, tecer-se um posicionamento crítico e reflexivo.

A respeito do exposto, Britto (2004, p. 163) lembra:

A leitura pode ocorrer, então, da necessidade de buscar informações, do interesse de conhecer o que um autor pensa sobre determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra alheia. De qualquer modo, a leitura decorre sempre de uma motivação anterior por parte do leitor. Esta motivação deve decorrer do fato de que, ao produzirem textos, os alunos-leitores desvelam categorias com que interpretam suas experiências, valores e ideias. Perguntam-se e perguntam, interpretam-se e interpretam. A leitura surge como espaço possível de resposta, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas.

No que diz respeito à organização geral do texto, os alunos demonstraram enormes dificuldades para elaborar um planejamento. Para eles, a produção do texto não requer um projeto prévio, basta começar para se desenvolver as ideias. Os modelos disponibilizados no material entregue contribuíram (ver páginas 111,112 e 113), porém não fizeram com que os discentes conseguissem articular as ideias a serem desenvolvidas e sustentadas plenamente.

A produção do ensaio ficou para ser realizada em casa²¹. Apesar de não ser a prática mais aconselhável, a realidade escolar está subordinada a instâncias superiores, as quais fazem com que o professor fique condicionado ao cumprimento do conteúdo planejado, dentro de um prazo definido (TARDELLI, 2002). A dependência temporal inibe o trabalho pedagógico, exigindo do educador um malabarismo frequente na tentativa de driblar as dificuldades encontradas. A produção de textos fora da sala de aula é uma das estratégias encontradas e adotadas com frequência.

A dificuldade temporal é um dos fatores apontados por Tardelli (2002) que afeta profunda e constantemente o trabalho do professor. Para a pesquisadora (2002, p. 50, grifo da autora), o “tempo pedagógico” torna o professor submisso a uma programação prévia e o induz a “prestar contas da ‘matéria dada’, em sala de aula, a alguém [...]”. No referente ao trabalho redacional, o fator tempo é muito mais incisivo para professor e alunos. O docente precisa “dar conta” da programação, enquanto o aluno precisa produzir o texto, muitas vezes, em uma hora/aula. Para que isso ocorra, o processo de interlocução pertinente a um processo de escrita mais eficaz é neutralizado.

²¹ O objetivo era iniciar a produção do ensaio em sala de aula, porém, como os alunos não tinham lido sobre o tema e, conseqüentemente, estavam despreparados para a produção, a escrita ficou para casa. Outro fator que me impediu de produzir os ensaios em sala foi o fator tempo, visto ser necessário cumprir o cronograma do bimestre.

Devido às condições expostas, a produção do ensaio realizou-se fora da sala de aula. As leituras solicitadas para embasar a produção do gênero não foram realizadas previamente, exigindo-me uma ação diferente da que fora planejada. No entanto, antes do término da aula, as características do gênero foram retomadas. E, ainda, reiterei a importância da revisão de seus textos, observando as marcas linguísticas e a construção composicional. Para auxiliar o processo, algumas questões foram elaboradas e entregues, juntamente com os demais materiais (ver o plano elaborado, capítulo 4).

Como não dispúnhamos de muito tempo, visto ser preciso a refacção coletiva dos textos, e o final do bimestre se aproximar, os alunos não tiveram uma semana para produzir seus ensaios. Esquematizaram o desenvolvimento do ensaio na quarta-feira (08/09) e entregaram a primeira versão individual no dia treze de setembro (segunda-feira). Para, na outra quarta (15/09) realizarmos a análise linguística coletivamente.

A primeira intervenção nos textos dos alunos deixou-me um pouco decepcionada. A princípio, cheguei a acreditar que, devido ao tempo curto, as produções não se apresentassem como “verdadeiros textos”. Não porque os alunos não tivessem competência para fazê-los, mas por ter percebido o descaso de alguns alunos, os quais entregaram textos ou com pouquíssimas linhas ou sem maiores cuidados formais (a lápis, sem respeitar margens, numa folha de caderno dobrada, fora do tema), e, ainda, aqueles que nem entregaram por causa do evento que aconteceria naquela semana.

Talvez por estarem mais preocupados com a organização do “Passaporte Cultural” (evento da área de turismo desenvolvido na e pela instituição), os alunos não dispensaram maiores preocupações para com o texto a ser produzido. Muitos, só entregaram suas produções na outra semana.

Acredito, que embora o ensaio seja uma forma de produção acadêmica significativa, a modalidade discursiva não representa um requisito vinculado, essencialmente, à atuação do futuro turismólogo e, quem sabe por isso, a organização do referido evento tenha atraído mais os alunos. Contudo, como docente, considero o ensaio uma produção a ser estudada e desenvolvida em todas as áreas de atuação, em especial, no ensino superior. Sei que outros fatores também podem ter desinteressado os discentes, entre os possíveis, destaco o fato de os alunos não estarem acostumados ao trabalho com gêneros acadêmicos.

De modo generalizado, diagnostiquei, na primeira versão do gênero, os seguintes itens:

- a) título inadequado;
- b) texto demasiadamente pequeno;
- c) ausência de referências;
- d) abordagem fragmentada e superficial do tema;
- e) falta de conclusão;
- f) ausência de reflexão;
- g) poucos argumentos para sustentação da tese;
- h) problemas de coerência;
- i) problemas ortográficos;
- i) emprego excessivo de gerúndios.

Para que os problemas diagnosticados pudessem ser repassados de modo individual, elaborei um plano de análise, no qual eu marcava os principais problemas encontrados no texto do aluno, permitindo-lhe refletir a respeito das posições apontadas e, desse modo, aprimorar sua produção (ver anexo B).

No referente aos principais aspectos diagnosticados em vários textos, selecionei trechos para discussão com a turma. Todavia, na aula do dia quinze de setembro, destinada à discussão com os alunos sobre as suas produções, o evento cultural que acontecia na instituição atraiu parte dos discentes, uma vez que eram responsáveis pela organização e coordenação de diversos setores do acontecimento festivo.

Fragmentos com os problemas detectados foram expostos em slides e discutidos com a turma. O procedimento buscou realizar a prática da análise linguística dos próprios textos escritos pelos alunos, já que, nesse processo de reflexão, segundo Geraldini (2003, p. 217), pode-se “retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem” empregados pelos interlocutores do discurso.

Primeiramente, esclareci aos alunos que os títulos dos ensaios, além de se apresentarem criativos e convidativos, não poderiam ser o mesmo que o tema. E, ainda, que a estrutura do ensaio deveria ser constituída por parágrafos, visto se ter a necessidade de, no

mínimo, introduzir-se o assunto, desenvolvê-lo e concluí-lo. Além disso, que as obras mencionadas ao longo do texto devem ser referenciadas e precisam seguir as normas da ABNT.

Aos demais itens arrolados, selecionei, ao menos, um exemplo de cada para o trabalho de análise coletiva. Os fragmentos representativos foram também apresentados em slides e discutidos com a turma, sem a indicação do autor, porque os trechos representavam dificuldades da maioria.

No quadro a seguir, apresento os trechos de textos selecionados. Ressalto, antes, porém, que optei por apresentar excertos de variados textos, de modo a não concentrar a atenção para um único e, conseqüentemente, para um mesmo autor. A possibilidade de trabalhar com fragmentos de textos diferenciados faz com que os alunos percebam que todos podem aperfeiçoar o que se produz, que escrever não constitui uma tarefa simples, sendo necessárias leituras, análises e refacções, quantas vezes forem necessárias.

- 1) “Aprender a pensar pode surgir questionamentos, dúvidas, mas si torna uma forma boa de pensamento, quando surge perguntas colocamos em prática nosso pensar e daí conseguimos prever e responder algumas dúvidas de interesse próprio e ir assimilando o certo do errado, faz-se saber como podemos usar este pensar durante todo o tempo e que modo é correto afirmar que pensamos a toda hora”.
- 2) “É interessante que a leitura é importante aos que procuram mais conhecimento não só de algum texto específico de área que se deseja se atuar , mas pelo contrario , a leitura ela se quer conhecimento, além de estar buscando algo, encontra muito mais do que espera”.
- 3) “Mais infelizmente, ainda acontece isso no nosso país, as pessoas analfabetas ainda têm uma grande percentuagem, nas regiões mais do país, as pessoas deixam de prender a ler e escrever para trabalha e ajudar o sustento da casa. Essas pessoas acabam tem empregos, como pedreiro, faxineiro, empregado domestica.
[...]
Sabendo escrever e ler, acaba gerando uma forma de pensar diferente, acaba se distando entre os outros, como tendo um palavreado mais culto e o forma de escrever também.
O pensar acaba sendo uma forma de expressar o que a pessoa acha sobre

determinado assunto."

- 4) "O texto escrito de uma forma mais clara, torna-se mais simples o entendimento do assunto abordado, fazendo assim com que o leitor pense sobre o assunto, trazendo-se assim muito disso para a sua vida pessoal, fazendo assim que quem for lêr vai começar a pensar mais nos assuntos abordados nos textos lidos".

Os trechos escolhidos apresentam mais de um aspecto a ser abordado, por esta razão, não constituem exemplos de um único item enumerado anteriormente. À medida que líamos os excertos, os alunos teciam comentários, às vezes, os erros ortográficos os deixavam perplexos, carecendo colocações docentes acerca da possibilidade de erros constantes em nossas produções. Erros ocasionados pela pressa, pela não retomada do texto, por erros de digitação entre outros possíveis fatores.

A leitura dos fragmentos fez com que os alunos avaliassem os problemas e formulassem considerações, propondo meios de melhorá-los sem a necessidade de grandes intervenções de minha parte. Os discentes sugeriram formas de retomar o que já fora exposto, conectivos mais apropriados, o emprego de pronomes para evitar repetições, argumentos mais reflexivos e convincentes que pudessem imprimir no novo texto qualidades de leituras e compreensões mais claras, concisas e coerentes. As sugestões eram avaliadas coletivamente até que chegássemos à expressão mais elaborada e aprovada pela maioria da turma.

A prática de análise linguística, a partir das produções discentes, conduziu a uma compreensão real da necessidade de se conceber os recursos linguísticos disponíveis, visto ampliar as possibilidades de uso da palavra. Partindo dos procedimentos adotados, o ensino dos aspectos prescritivos e normativos da língua faz sentido ao aprendiz, que, por sua vez, consegue relacionar tais aspectos a situações de uso.

Com o referido procedimento, o ensino tornou-se mais contextualizado, sem deixar de avaliar e compreender o emprego de conteúdos tão enfatizados pela tradição escolar. O acontecimento descreve, mesmo que sucintamente, possibilidades de encaminhamentos metodológicos mais significativos para o ensino-aprendizagem da língua. Ao reverem a escrita, verificam se conseguiram fazer-se entender pelo outro, já que escrever não é apenas a transmissão do pensamento, "escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir" (GERALDI, 2005, p. 71).

Sob tal enfoque, Antunes (2004, p. 45, grifo do autor) lembra:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das idéias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Ao trabalharem com as dificuldades dos colegas, os alunos se questionaram quanto aos apontamentos que encontrariam em seus próprios textos. Quando retomaram suas produções, identificaram com mais facilidade suas “falhas”, já que, a partir da referência da escrita do outro, puderam fazer o diagnóstico de seu próprio texto. Perceberam que, no trabalho de revisão, podem detectar sentidos diferentes daquilo que realmente queriam expressar e que escrever implica observar os sentidos ocasionados na interlocução, bem como as especificidades do gênero discursivo a que se recorre.

Terminadas as análises coletivas em sala de aula, os graduandos receberam seus textos, cada qual acompanhado da ficha de avaliação elaborada por mim (ver anexo B), ou seja, permitindo-lhes visualizar os aspectos a serem melhorados em suas produções.

A refacção textual não ocorreu em sala de aula, mas em casa. Contudo, o fato de não me fazer presente não inibiu o processo de leitura colaborativa, que, segundo Vygotsky (2003,) acontece com o auxílio de um colega ou de alguém mais experiente. A interação aconteceu via e-mail. Os alunos entraram em contato sempre que tinham alguma dúvida, alguns chegaram a enviar as introduções ou até mesmo os textos para que eu pudesse avaliar. Dessa forma, com alguns discentes, a refacção sofreu várias intervenções. Avalio que, provavelmente, os contatos estabelecidos durante o processo de reescrita do texto devam-se à busca pela qualificação do discurso que buscavam produzir.

Com efeito, mesmo não realizando um trabalho em sala de aula, a abordagem promoveu a interação entre o professor e o aluno. A construção do conhecimento desenvolveu-se a partir do contato, da troca de informações, da emergência de falas heterogêneas. O procedimento, que esbarrou nas condições temporais e na necessidade de aplicação do conteúdo previsto, do cumprimento do planejamento, tentou realizar um trabalho de parceria com o educando (TARDELLI, 2002).

Devido ao fato de me encontrar temporalmente limitada, a reescrita do ensaio aconteceu, como já posto, em casa. Contudo, acredito que por ter discutido o tema em sala, por ter realizado a prática de análise linguística com os textos dos próprios alunos e por ter apresentado uma planinha de correção, a qual permitia ao educando analisar os pontos positivos e negativos e, ainda, por me disponibilizar atendê-los via meio eletrônico, consegui propiciar a construção do conhecimento, atenuando a rigidez de um ensino pautado na reprodução do conteúdo.

No dia vinte e dois de setembro, os alunos entregaram a versão final dos ensaios por eles produzidos. Os textos, agora, a registravam estrutura de produções acadêmicas. Houve um cuidado maior com aspectos formais: organização do texto, paragrafação, margens, papel, referências. Podem parecer apenas detalhes as melhoras relatadas, mas se o texto é concebido como meio de interação, no qual o escritor precisa fazer-se entendido pelo interlocutor e, ainda, se as produções se localizam dentro de um contexto de produção, o ensaio acadêmico precisa manifestar-se de acordo com a situação comunicativa a qual pertence. Os textos acadêmicos, portanto, necessitam seguir as normas estabelecidas pela academia. E, a segunda versão correspondeu muito mais a esses preceitos.

As refacções promoveram textos mais coesos e coerentes, com menos problemas formais, estruturalmente mais organizados e ordenados. Talvez, isso se deva a análise realizada, bem como à retomada das leituras propostas no plano de trabalho docente e selecionadas pelos discentes. No que tange à produção de textos mais significativos e menos vazios de informações, a reescrita também apresentou uma evolução. Para auxiliá-los, organizei um debate sobre o tema em sala de aula. Dessa forma, pudemos teorizar sobre o assunto e buscar argumentos capazes de sustentar os posicionamentos arrolados.

Em relação às especificidades do gênero, os alunos apresentaram as seguintes evoluções:

- a) título mais adequado;
- b) apresentação das referências;
- c) citações de acordo com as normas da ABNT;
- d) emprego da linguagem padrão;
- e) abordagem mais profunda do tema.

É importante ressaltar que o ensaio acadêmico é um gênero complexo, não desenvolvido até então pelos discentes, o qual requer um amadurecimento profundo a respeito do tema e sua apresentação analítica e intelectual. Querer, por conseguinte, que os alunos apresentem grandes ensaios, não foi desde o início a intenção que movia a pesquisa em tela. O objetivo, além do estudo da modalidade discursiva de modo a ampliar as opções de interações, visa a proporcionar o contato e a produção de um texto que exigiria dos aprendentes um grau maior de reflexão, fruto de leituras e de uma dedicação maior.

Os textos produzidos pelos alunos não são e não podem ser comparados aos ensaios produzidos por autores renomados. Trata-se de produções um pouco mais reflexivas, cuja finalidade era abordar um tema a partir de uma análise individual. Aqueles que conseguiram apresentar uma apreciação crítica do tema e que a fizeram de acordo com as características do gênero conseguiram, para mim, refletir a assimilação do conteúdo.

Para corroborar as análises realizadas até o momento e também para tecer novas análises, alguns ensaios produzidos pelos acadêmicos foram selecionados para o estudo. Como forma de representação, escolhi dois textos representativos de grandes, médios e poucos problemas, totalizando seis produções, as quais correspondem a 20% dos textos produzidos.

Texto 1 – Primeira Versão

(texto)

Podemos aprender a pensar quando em algum momento depararmos com uma situação que nos exige mais atenção e raciocínio rápido para resolver uma questão ou em nosso cotidiano, não buscamos ou fazemos pensando, mas com o decorrer dos anos deparamos com perguntas que precisam de respostas, aí entra o nosso pensar, e em consequência nos faz usar a mente e entender determinados acontecimentos, ideias, fatos.

Aprender a pensar pode surgir questionamentos, dúvidas mas, se torna uma forma boa de pensamento, quando surge perguntas colocamos em prática nosso pensar e daí conseguimos fazer ou responder algumas dúvidas de interesse próprio e ir assimilando o acto do exercício, faz-se saber como podemos usar este pensar durante todo o tempo e que modo é correto afirmar que pensamos a toda hora.

Podemos concluir que a cada dia, hora, instante estamos questionando os nossos pensamentos e perguntando o porque deste pensamento, e com pensar adquirimos

conhecimento para cada vez usar melhor as ideias, um pensar hora certa, hora com dúvidas, é no questionamento que se faz o pensar.

Texto 1 - Segunda Versão**A arte de aprender a escrever e como pensar**

Sabemos que ler é algo importante para a nossa vida, a leitura nos faz se expressar melhor.

Explicar as coisas com mais esclarecimento e ser mais objetivo no mercado de trabalho. Abrange mais conhecimento intelectual, habilidade e desenvoltura em sua empresa e com toda a certeza no nosso dia a dia. A leitura nos faz capazes de ter segurança e confirmação em nossas palavras. Para tudo é preciso ter confiança, verdade e clareza para poder se comunicar melhor.

Com isso nos ajuda a ampliar a nossa criatividade em fazer melhor as coisas ao nosso redor. Para ter qualidade e não quantidade é preciso acreditar no seu potencial, ser você mesmo, fazer a diferença em tudo o que for fazer e planejar.

Tudo o que temos e somos só depende de nós, se não aperfeiçoarmos o nosso conhecimento para o nosso melhor, ir atrás, buscar algo novo para progredir, será em vão o nosso trabalho, e importante sempre aprender e saber cada vez mais.

A leitura nos dá tudo que precisamos a tecnologia, os meios de comunicação e tudo completo e abriu um grande leque para todas as dúvidas e questionamentos.

O mundo nos cobra muito, e importante estar preparado e ter muita competência para encarar o mercado, pois sempre terá pessoas com conhecimento infinitos.

Ter empenho e ser objetivo sempre e passar confiança acima de qualquer coisa que seja possível explorar mais expandir criar e desenvolver em algo novo e a cada dia estamos questionando até nossos pensamentos e perguntando porque deste pensamento.

Ler, Pensar E Escrever Para Aprender A Aprender publicado 4/07/2008 por Djalmira Sá Almeida em <http://www.webartigos.com>

Fonte: <http://www.webartigos.com/articles/7644/1/Ler-Pensar-E-Escrever-Para-Aprender-A-Aprender/pagina1.html#ixzz10HKeDF2K>

A primeira versão do texto que selecionei para análise apresenta muitos problemas de coesão e coerência. As ideias não oferecem sentido por não estarem bem ordenadas e logicamente correlacionadas. Existem, ainda, problemas de ortografia, concordância e pontuação que degradam a construção sólida de um texto bem articulado.

No que diz respeito às características do gênero, trata-se de um texto com argumentos fracos, ausência de exemplos, de explicações plausíveis e de referências a posicionamentos de outros autores. Além da falta de bons argumentos, não houve o cuidado para com os possíveis contra-argumentos do(s) interlocutor(es) do texto.

A produção em análise reflete, principalmente, a falta de leituras prévias para a produção de textos. Sem conteúdo, o autor não consegue encontrar ideias para organizar a sua fala e, conseqüentemente, o discurso não caminha. As ideias pairam sobre um mesmo nível e não há aprofundamento do assunto. É como se o autor dissesse a todo momento a mesma coisa com outras palavras.

A segunda versão do ensaio produzido apresenta maior formalidade na abordagem do assunto quando comparada à primeira. Pode-se observar que as ideias estão mais organizadas, o texto compreende uma estrutura mais ordenada e o autor ainda apresenta as referências que embasaram seu posicionamento. Em contrapartida, o texto continua a registrar problemas de coesão e coerência, prejudicando a defesa da tese do ensaísta. Hernández et al. (2009) consideram que o conhecimento é muito mais do que gramática, semântica e pragmática, já que apenas conhecer os mecanismos da linguagem não garante uma reflexão profunda. Mas, ressaltam que quanto melhor dominamos esses mecanismos, melhor interagimos com o outro.

Pior que problemas gramaticais, normativos e de construção composicional do gênero é a dificuldade de expor uma reflexão acerca do tema.

Aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e a concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode *transmitir* o que a mente não criou ou não aprovacionou [...]. É que palavras não criam idéias; estas, se existem, é que, forçosamente, acabam corporificando-se naquelas, desde que se aprenda como associá-las e concatená-las, fundindo-as em moldes frasais adequados (GARCIA, 2006,p.301, grifo do autor).

As dificuldades encontradas pelo discente em colocar no papel seu posicionamento a respeito do tema, vão além da gramática, das normas e das prescrições. Refletem a dificuldade de compreender as falas do outro – os textos lidos no intuito de se obter maior conhecimento a respeito do assunto – , de associá-las aos seus ideais discursivos, transformando-as em pontos de apoio para os seus argumentos. Elucidam também, a falta de ter o que dizer. Garcia (2006, p. 301), corroborando o dito, assinala que “as falhas mais graves das redações dos nossos colegiais resultam menos das incorreções gramaticais do que da falta de idéias ou da sua má concatenação”.

Apesar de ciente do contexto de produção do ensaio acadêmico (graduando que escreve, primeiramente, para o docente; em uma instituição de ensino superior, portanto, na esfera acadêmico-científico; como forma de trabalho solicitado para a disciplina de Comunicação e Expressão; com o objetivo de demonstrar um posicionamento crítico de um tema), isto é, de saber que a esfera prima por algumas normas regulamentadas quanto à apresentação e escrita dos trabalhos, verificam-se termos da oralidade (aí e daí, na primeira versão) incompatíveis com o discurso acadêmico.

Algumas marcas linguísticas do gênero ensaio também não são observadas, nem na primeira e nem na segunda versão do texto. Não se é possível observar uma abordagem predominantemente formal do texto, como também não se tem um posicionamento defendido com períodos complexos e bem estruturados. Vocábulos mais elaborados não são encontrados nas versões. Há uma apresentação mais subjetiva do que objetiva dos argumentos.

A abordagem temática realizada pelo discente consiste em uma análise superficial do assunto. Não demonstra um estudo aprofundado a respeito, ou melhor, um exame individual e crítico do que se fora solicitado a abordar na construção do discurso. Há, uma pequena tentativa de promover uma análise do tema, no entanto, o texto cai, predominantemente, na reprodução de ideias comuns.

Texto 2 – Primeira Versão

Escrever a melhor maneira de pensar.

Othon Moacyr Garcia disse: "Aprender a escrever é aprender a pensar." Mas será que isso é mesmo verdade.

Acho que todos devemos concordar que sim, porque para escrevermos qualquer coisa, desde um bilhete para a mãe comunicando aonde vamos, até ao um texto científico é necessário pensar. Pensar no que vamos dizer e no que vamos escrever.

Segundo Garcia aprender a escrever é antes de mais nada, aprender a organizar logicamente as ideias que se coloca no papel. Ao escrevermos usamos e respondemos nessas ideias de uma forma que as pessoas entendam, usamos querendo que as pessoas entendam essas ideias.

Onde que nascemos somos criados por nossos pais e educados para que pensamos. Para pensarmos no que é melhor para nós. Quando usamos aprendendo a escrever, os professores desejam que usemos essas ideias assim e neste pensa-

mento pode ser visto e passado para muitas pessoas.

Aprender a escrever é aprender a juntar essas idéias em um papel de forma clara, em que possamos assim ler e pensar sobre elas, e fazer com que outras pessoas vejam e pensem sobre elas, para que se concordam ou não.

Concluindo, aprender a escrever é a melhor maneira de aprender a pensar.

Texto 2 - Segunda Versão

Os pensadores e pensamentos.

O ser humano é um animal racional, que sabe pensar, falar e entender.

Vivemos em um mundo em que todos nós temos a necessidade de saber ler e escrever, porque hoje tudo que vemos são letras, são pensamentos de alguém que foi exposto em um papel, são idéias de alguém que nos quer transmitir suas verdades, suas conclusões. Mas como juntar idéias e letras? Como passar a alguém o que pensamos o que queremos? Ouvimos ao longo de toda nossa vida que devemos pensar que devemos criar que devemos saber cada vez mais e mais. Somos fruto de varias gerações que ao longo dos anos vêm aprimorando e melhorando as formas de escrever para que assim possamos passar nossas idéias para um papel para que todos possam

Quando entramos em uma escola a primeira coisa que aprendemos é ler e escrever, mais quando crescemos muitas vezes esquecemo-nos de como aprendemos a ler e a escrever. Entendemos por escrever que é uma ação criada pelo ser humano para que ele possa expor suas idéias, é uma forma de ensinar a inúmeras pessoas ao mesmo tempo alguma coisa importante. Para que possamos saber escrever primeiramente devemos saber ler, “Ler é uma atividade extremamente rica e complexa, que envolve não só conhecimentos fonéticos ou semânticos, mas também culturais e ideológicos.” (Tatiana del Rio). Quando aprendemos a ler temos fome de leitura e queremos ler cada vez mais e mais, assim vamos aprendendo a escrever melhor a usar as palavras, aprender a expor as idéias. Lemos para obter algum conhecimento, para aprender alguma coisa que estamos procurando.

“A leitura é a associação do que está atrás dos olhos com o que está a frente dos olhos” (Smith, 1999, p. 9). Ao afirmar isso Smith quer dizer que não devemos ler apenas com os olhos para que possamos aprender, mas sim estudar e analisar os textos que lemos, para escrevermos melhor e pensarmos melhor. A leitura é o primeiro passo de nossa história para que possamos ser uma pessoa que saiba escrever e pensar, é o primeiro passo e por que não o mais importante deles, que é através da leitura que temos noção de como é escrever de uma forma correta que todos possam entender.

Escrever é deixar marcados os nossos pensamentos para sempre, palavras ditas o vento leva palavras escritas são eternas, por isso escrevemos para que no futuro possamos ser lembrados por alguma coisa, para que possamos passar algo que sabemos a outras pessoas, e é com essa idéia que usamos várias formas de transmitir isso.

Othon M. Garcia (2006), em sua obra-prima Comunicação em prosa moderna disse que “aprender a escrever é aprender a pensar”. Aprendendo a escrever você aprenderia a pensar? Você se lembra da primeira coisa que pensou quando nasceu? É impossível. Todos nós temos a capacidade pensar, e pensar é a primeira coisa que fazer ao nascer, pensar é o ato mais conhecido e usado pelo ser humano, é a ação mais primitiva que conhecemos. O homem pensa e questiona sobre tudo que existe, é o lugar que há dentro de cada um em que pode se ter total liberdade, onde tudo que você faça e queria de pode ser seu, é o lugar onde muitas vezes procuramos refúgios para os problemas do dia-a-dia, onde possamos ser quem queremos ser, e muitas pessoas tem vergonha, ou até mesmo receio de mostra o que há dentro de suas mentes, com medo de que a sociedade não aceite e não interprete de forma “saudável” por assim dizer seus pensamentos, e assim ser excluído de algumas coisas ou atividades. Mas para quem não tem medo de mostrar suas idéias e seus pensamentos, a melhor forma de expor isso ao mundo é escrevendo, assim uma grande massa de pessoas podem ler e se identificar com seus pensamentos, podem criticar e opinar suas idéias. Aprendendo a escrever de uma forma em que as palavras não fiquem embaralhadas, as idéias não serão julgadas como ruins e sem importância. Para que todos se interessem, pelo que escrevemos é necessário saber usar e colocar as palavras no lugar, assim nossos pensamentos serão respeitados e lidos.

REFERÊNCIAS

<http://debora-mello.blogspot.com/2009/01/aprender-escrever-aprender-pensar.html>

<http://www.abraceumalunoescritor.org/tatiana.htm>

COMUNICACAO EM PROSA MODERNA 26 EDICAO, editora FUNDACAO GETULIO VARGAS.

A primeira versão do segundo texto foco de estudo do trabalho revela-se mais estruturada quanto à organização das ideias. Há a referência ao discurso de autoridade de modo a sustentar o posicionamento defendido. No ensaio acadêmico, as citações, ao mesmo tempo que corroboram as leituras realizadas, ainda, permitem ao ensaísta apoiar-se nelas para a comprovação de seu ponto de vista.

O ensaio, excepcionalmente, não se faz de boas colocações alheias. É muito mais do que isso. Hernández et al. (2009) pontuam que o discurso do ensaio é mais que entrelaçar citações de textos, é mais que a verbosidade de paráfrases de textos de intelectuais destacados em suas comunidades epistêmicas. Para os autores, consiste no “esforço de encontrar o equilíbrio entre textos paralelos que se observam com profundidade e dentro de uma autonomia intelectual...”²² (HERNÁNDEZ et al., 2009, p. 5, tradução minha).

Um dado importante que merece ser apontado é a fala do aluno sobre a importância da escrita para o outro, quando diz que “queremos que as pessoas entendam nossas ideias”. O olhar para o interlocutor permite-lhe condicionar sua fala, de certo modo, às expectativas daquele com quem interage. Ter consciência do outro é extremamente importante na visão interativa da linguagem, afinal, como salienta Antunes (2004, p. 46), “Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”.

Ao passar pelo processo de análise linguística coletiva e individual, uma evolução na apresentação das ideias pode ser verificada. A reescrita tornou o texto mais coerente ao contexto de produção e mais analítico. Porém, uma reflexão profunda e complexa do tema de modo gradativo não é observada. Os argumentos são fracos e não sustentam um olhar extremamente crítico. Mas, há, sem dúvida, um grande avanço.

Não obstante a segunda versão procure expor a bibliografia consultada, as normas de referências definidas pela ABNT não são respeitadas. O autor apenas apresenta o suporte teórico que buscou para a produção do texto sem referenciar os preceitos consagrados no meio acadêmico.

Apesar de observar que a complexidade das ideias tenha, de certo modo, evoluído, existem problemas de coerência, coesão, pontuação, concordância, entre outros que prejudicam a compreensão do texto. Talvez, se continuássemos o trabalho de leitura e

²² Es el esfuerzo de encontrar el equilibrio entre textos paralelos que se observan con profundidad y dentro de una autonomia intelectual...

refacção, seria provável, não só chegarmos a uma produção muito mais ordenada lógica e intelectualmente, como também há um ensino mais significativo.

Texto 3 – Primeira Versão

Escrever é pensar

Escrever geralmente requer muito esforço e criatividade. Por isso, o ato de ler, escrever e pensar se completam, pois a leitura leva o leitor a pensar e escrever com mais clareza, o pensar leva-o a leitura mais profunda e à escrita mais ligeira, e a escrita proporciona leituras mais intensas e a pensar com equilíbrio, ou seja, estas três práticas motivam qualquer pessoa a gostar de aprender.

Mesmo sendo importante colocá-las em práticas na escola, não é isso o que geralmente acontece. Professores reclamam sobre os prejuízos da falta de leitura, o que afeta no escrever e no pensar do aluno. Mas no mundo em que vivemos hoje, fica mais fácil e confortável aprender ouvindo rádio, vendo televisão ou navegando pela internet. Portanto, é nessa hora que os educadores entram em ação, pois eles devem propiciar exercícios que levem o aluno a pensar, captar e criar idéias. Já os alunos devem ter em mente que escrever é expressar suas idéias, seus conceitos e informações.

De acordo com Donald Weiss, em seu livro “Como escrever com facilidade”, o autor diz que “Escrever é falar no papel”. Por isso as pessoas sentem certo receio de escrever, pois sentem dificuldades em deixar a linguagem coloquial e passar a se expressar por linguagem mais formal.

Uma outra referência é a opinião de Othon Garcia (2002:301) que garante: “aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que se não tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não providenciou”, em outras palavras, só consegue escrever com eficácia quem aprendeu a criar e organizar as idéias, isto é, quem aprendeu a pensar.

Ler, pensar e escrever são caminhos que sempre estão abertos para quem quer aprender, e quanto mais se pratica a escrita mais habilidade se cria, e é a prática que torna um simples aprendiz em um renomado produtor de textos.

Conclui-se então que “aprender a escrever, é sim aprender a pensar”, pois é escrevendo que se aprimora as idéias, e é pensando que se escreve bons textos. As pessoas devem também começar a ler, pois é na leitura que se ganha conhecimento, mas não se pode substituir os próprios pensamentos, deve se confrontá-los com os do autor.

Texto 3 – Segunda Versão

O desafio de escrever e pensar

As pessoas sentem dificuldades em colocar suas idéias no papel, isto ocorre pois a cada dia que passa, menos elas colocam em prática o hábito de leitura, e é bem nesse instante que aparecem os obstáculos, pois de que vale conhecer a Língua Portuguesa, se não soubermos criar novas idéias? A principal fonte de idéias, são as nossas experiências vividas, tudo aquilo que conhecemos e guardamos.

Escrever requer muito esforço e criatividade. E encarar como objetivo o desafio da escrita, é se comprometer em dar o seu melhor, e estar em busca de constante aprendizagem. Por isso, o ato de ler, escrever e pensar se completam. A leitura leva o leitor a pensar e a escrever com espontaneidade. O pensar leva-o a leitura mais profunda e à escrita mais rápida. E o escrever proporciona leituras mais intensas e a pensar com harmonia.

Mesmo sendo importante colocar a leitura, a escrita e o pensar em prática, não é isso o que geralmente acontece nas escolas. Professores reclamam constantemente sobre os prejuízos da falta de leitura, esta que afeta no escrever e no pensar do aluno. Mas, no mundo em que vivemos hoje, fica mais fácil e confortável aprender ouvindo o rádio, vendo televisão ou navegando pela internet. Portanto, é nessa hora que os educadores entram em ação, pois são eles que devem propiciar exercícios que levem o aluno a pensar, captar e criar novas idéias. Já os alunos devem ter em mente que a leitura os faz conhecer novas coisas, e que o escrever é expressar essas idéias, conceitos e informações.

De acordo com Donald Weiss, em seu livro “ Como escrever com facilidade, o autor cita que “ Escrever é falar no papel”. Deve ser por isso, que as pessoas sentem receio de escrever, pois possuem dificuldades em deixar a linguagem coloquial de lado, e começarem a se expressar por uma linguagem mais formal. Então é nessa hora, que elas devem se conscientizar de que a prática leva a perfeição, e que quanto mais elas escrevem mais habilidade elas terão.

Uma outra grande opinião sobre este assunto, é a de Othon Garcia (2002;p301) que garante “aprender a escrever é, em grande parte, se não principalmente, aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e concatená-las, pois, assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou não provisionou”, em outras palavras, só se

consegue escrever com eficácia quem aprendeu a criar e organizar suas idéias, isto é, quem aprendeu de alguma maneira a pensar.

Conclui-se então que “aprender a escrever, é sim aprender a pensar”, pois é escrevendo que se aprimora as idéias, e é pensando que se escreve bons textos. As pessoas devem também começar a ler, pois é na leitura que se ganha conhecimento. Mas não podemos deixar nos levar pelas idéias dos autores, devemos ter nossas próprias concepções, porque é aí que começamos colocar em prática a nossa capacidade de pensar.

O terceiro texto apresenta modificações mais parciais em relação aos primeiros. Observa-se que o aluno buscou qualificar o seu discurso, à medida que apresenta novas construções significativas ao texto. O dizer caminhou à procura de permitir o leitor compreender claramente sua fala, já que, conforme postula Geraldi (2005, p. 70), “a escrita nos permite uma interlocução à distância no tempo e no espaço...”

Interessante é ressaltar a visão do papel do professor como estimulador da prática de leitura. Para o estudante, cabe ao docente “propiciar exercícios que levem o aluno a pensar, captar novas idéias”. Acredito que talvez a opinião venha somar a nossa proposta, visto representar a visão discente de que as leituras se voltam para a decodificação e não para a compreensão dos textos, sendo, portanto, hora de mudar/repensar o ensino.

O texto é mais precisamente organizado, contudo, embora amparado em citações de outros pesquisadores e, por vezes, em bons argumentos, não há uma avaliação crítica e intensa do tema. Há um olhar analítico, mas que ainda não conseguiu encontrar os argumentos certos para apresentar um novo olhar do tema.

Os ensaios, em geral, apresentam um posicionamento crítico do assunto. Percebi, ao ler os textos, uma busca por ideias reflexivas, uma procura pelas palavras certas e pelos argumentos sustentáveis, mas muito ficou, ainda, no senso-comum. Sei, porém, e já disse isso antes, que não esperava grandes ensaios, mas grandes reflexões.

Mais do que problemas formais, a grande dificuldade dos discentes foi apresentar um reflexão sobre o tema. Senti que, mais complicado que os mecanismos de coesão, as regras de concordância e regência, foi saber o que dizer. Novamente, o problema

da leitura compreensiva como fonte de interação e como extrato de informação não possibilitou a gênese de textos de ricos em conteúdos.

O ensaio exigia dos estudantes a representação de uma avaliação madura e segura de um tema simples, contudo polêmico. Transpor para o papel o que a mente não aprisiona foi, certamente, uma tarefa que os conduziu a outras reflexões.

A atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (*ex-*, “para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele. *Ter o que dizer* é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento lingüístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência de “não ter o que dizer”. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê. Como mediação, elas se limitam a possibilitar a expressão do que é sabido, do que é pensado, do que é sentido. Se faltam as idéias, se falta a informação, vão faltar as palavras (ANTUNES, 2004, p.45, grifo da autora).

A dificuldade em se ter o que dizer vai além de um único plano. É preciso olhar para o ensino e enxergar que fórmulas não são suficientes quando não fazem sentido. É preciso compreender que a grande falha é não formar cidadãos conscientes, críticos e atuantes. Tenho certeza de que muito já foi lido pelos alunos a respeito do tema, mas não posso afirmar se as leituras que realizaram foram capazes de despertar um novo saber, afinal quantas vezes as leituras não estão voltadas, exclusivamente, para as respostas das atividades?

Texto 4 – Primeira Versão

Ler, escrever e pensar em um único sistema

Em grande parte, aprender a escrever é aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e associá-las, pois como diz Othon Garcia:

“assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou provisionou”.

Quem escreve realmente mal é aquele que não tem o que dizer, porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento. É de fato comprovado que escrever é consequência da leitura e nós só vamos ter vontade de escrever se lermos. Assim, dizemos que leitura é fundamental para aprimorarmos e ampliarmos os nossos conhecimentos e nossas idéias.

A escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento do homem, um enriquecimento exterior, um desenvolvimento intelectual e cultural. O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica (aprimora seu vocabulário), têm acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimentos.

Quando escrevemos algo, estamos expondo informações que estão sendo transmitidas pela nossa mente constantemente e que estas informações vêm de algum lugar do nosso subconsciente. E para que sejam processados tais dados, eles precisam florescer e é aí que entra o “pensar humano”. Sabemos que a escrita vem de muitos séculos atrás, onde as pessoas escreviam através dos símbolos/desenhos para se comunicarem, assim para entenderem o que era desenhado os primórdios tinham que utilizar o próprio raciocínio e a partir dele encontrar as respostas e as soluções. E atualmente, será que houve alguma mudança na escrita? Então, tecnicamente falando sim, mas teoricamente não, já que para escrever ainda necessitamos utilizar o nosso raciocínio. Houve apenas uma evolução na parte da estrutura da escrita, pois hoje não se usa apenas imagens, mas sim palavras que são representadas de várias formas e vários meios.

O pensar indica a própria essência do ser humano e Descartes confirma isso com a sua frase: “*penso, logo existo*”. O pensar nos leva a suspender o julgamento até se formar uma idéia ou opinião, comparar os pontos de vista, avaliar, julgando seu valor e se essa idéia é verdadeira ou falsa, justa ou injusta, examiná-las, ponderando os pontos de vista para escolher um deles e equilibrar.

Desta forma o pensamento exprime nossa existência como seres racionais e capazes de conhecimento abstrato e intelectual, e manifesta sua própria capacidade para dar a si mesmo leis, normas, regras e princípios para alcançar a verdade de alguma coisa. Quando pensamos, colocamos em movimento o que nos vem da percepção, da imaginação, da memória, compreendemos o sentido das palavras, coordenamos e articulamos significações, sendo algumas vindas de nossa experiência sensível, outras de nosso raciocínio e outras formadas pelas relações entre idéias anteriores.

Desta maneira observo que ler, escrever e pensar estão interligados um com o outro, são como um sistema caso um falhe todos falharão. Não se esqueça que aprender a ler, lendo e aprender a escrever, escrevendo é a melhor forma para o seu aprendizado.

Texto 4 – Segunda Versão

Aprender a escrever é aprender a pensar

Ler, escrever e pensar em um único sistema

Em grande parte, aprender a escrever é aprender a pensar, aprender a encontrar idéias e associá-las, pois como diz Othon Garcia (2002, p. 301):

“assim como não é possível dar o que não se tem, não se pode transmitir o que a mente não criou ou aprovisionou”.

Quem escreve realmente mal é aquele que não tem o que dizer, porque não aprendeu a pôr em ordem seu pensamento. É de fato comprovado que escrever é consequência da leitura e nós, certamente, só vamos ter vontade de escrever se lermos, pois a leitura é o que nos motiva a expor e argumentar em uma folha de papel, todas as idéias presentes em nossa mente. Assim, dizemos que leitura é essencial para aprimorarmos e ampliarmos os nossos conhecimentos e nosso raciocínio.

A escrita é vista como um processo de aperfeiçoamento do homem, um enriquecimento, ou seja, um desenvolvimento intelectual e cultural. O domínio da língua tanto na fala como na escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dele que o homem se comunica (aprimora seu vocabulário), têm acesso às informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimentos.

Quando escrevemos algo, estamos expondo informações que estão sendo transmitidas pela nossa mente no exato momento vindo de algum lugar do nosso subconsciente. E para que sejam processados tais dados, eles precisam florescer e é aí que entra o “pensar humano”. Sabemos que a escrita vem de muitos séculos, aonde as pessoas escreviam através dos símbolos/desenhos para se comunicarem entre si, tinham que utilizar o

próprio raciocínio e a partir dele encontrar as respostas e as soluções. E hoje em dia, você acredita que houve alguma mudança na escrita? Pois então, se pensarmos tecnicamente vemos que a estrutura da escrita foi idealizada, pois a forma de escrever não é mais somente através das figuras e de ideogramas, existe também as letras (palavras) que são representadas de varias formas e por vários meios. Agora se pensarmos teoricamente não, já que para escrever ainda necessitamos utilizar o nosso raciocínio a nossa mente.

Quanto ao pensar indica a própria essência do ser humano e Decartes confirma isso com a sua frase: "*penso, logo existo*". O pensar nos leva a suspender o julgamento até se formar uma idéia ou opinião, comparar os pontos de vista, avaliar, julgando seu valor e se essa idéia é verdadeira ou falsa, justa ou injusta, examiná-las, ponderando os pontos de vista para escolher um deles e equilibrar.

Em consequência o pensamento exprime nossa existência como seres racionais e capazes de conhecimento abstrato e intelectual. Quando pensamos, colocamos em prática o que nos vem da percepção, da imaginação, da memória, compreendemos o sentido das palavras, coordenamos e articulamos significações, sendo algumas vindas de nossa experiência sensível, outras de nosso raciocínio e outras formadas pelas relações entre idéias anteriores.

Desta maneira observamos que ler, escrever e pensar estão interligados um com o outro, são como um sistema, pois caso um falhe todos falharão. Sempre que escrevermos colocaremos em prática o pensar, analisando e refletindo sobre o determinado tema. Assim, não se esqueça que aprender a ler, lendo e aprender a escrever, escrevendo é a melhor forma para o seu aprendizado mental e intelectual.

O quarto texto prima por uma desenvoltura maior do ensaísta. Problemas quanto à paragrafação, pontuação, concordância, regência, ortografia são menores em relação aos primeiros. Há maior conexão entre as partes, visto os trechos estarem mais coesos e coerentes, permitindo ao leitor uma leitura fluente.

O posicionamento crítico do autor do texto é mais perceptível, sendo possível observar uma preocupação acentuada em demonstrar um olhar analítico do tema, mesmo que o autor ainda não tenha se preocupado com os possíveis contra-argumentos a serem levantados por seu interlocutor e nem com os argumentos contra os contra-argumentos. Não obstante exista tal constatação, há uma desenvoltura mais reflexiva e melhor organizada, a qual tem como resultado uma leitura leve e agradável de uma busca por um olhar essencialmente reflexivo.

Contudo, é preciso considerar que a primeira versão do texto já se apresenta com as referidas características, demonstrando, por certo, uma facilidade maior do aluno para a escrita e para a argumentação. Não cabe a discussão na presente pesquisa a respeito dos fatores que distinguem a facilidade e a dificuldade dos alunos, visto ser nosso foco a análise do procedimento adotado para o estudo do gênero ensaio acadêmico e sua assimilação ou não.

Imprescindível é também relatar como há um encontro de vozes nos textos até então analisados. Por vezes, pode verificar-se uma mesma ideia reiterada com palavras distintas, demonstrando que algumas leituras percorreram os mesmos caminhos. Entre os autores mais citados pelos alunos está Othon M. Garcia (2003), autor do livro “Comunicação em Prosa Moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar”. No livro em questão, há um capítulo intitulado “Aprender a escrever é aprender a pensar”, tema das produções discentes e, por isso, tão citado pelos alunos.

Apesar de muitas vozes permearem as produções discentes, às vezes, até sem a devida referência, acredito tratar-se de uma das primeiras produções mais acadêmicas realizadas pelos alunos e, por essa razão, com características do meio não absorvidas plenamente.

Uma das maiores dificuldades que constatei por parte de meus alunos foi imprimir uma perspectiva diferenciada das leituras feitas. Suas produções, não caminharam ao encontro da palavra do outro, ampliando as perspectivas já difundidas, mas se revelaram muito mais reproduções do discurso alheio. Acredito que esse último texto, represente um

posicionamento mais particular e mais analítico, assim como outros também o conseguiram praticar, mas que não representam a maioria.

Texto 5 – Primeira Versão

Aprender a escrever é aprender a pensar

Está diante de uma folha branca e não saber como começar a escrever faz parte da vida de muitos estudantes, pois as palavras simplesmente desaparecem. Como diria Mario Quintana “Antes de escrever, eu olho assustado, para a página branca de susto”.

Para se colocar uma idéia no papel é preciso refletir, pensar, dispor de palavras adequadas à expressão do pensamento. Sim, do pensamento. O pensar é a prova da existência humana, que torna o homem mais evoluído que os outros seres. Penso, logo existo, o auto reconhecimento de que sou um ser que existe porque consegue pensar. Para existir, tenho que pensar. Se não leio não penso, logo, quem não lê não existe. Se não tem no que se pensar, não se escreve, pois falta vocabulário mental. Quando pensamos colocamos em movimento o que nos vem da imaginação, da memória, aprendemos o sentido das palavras. As palavras são o revestimento das idéias, que sem elas é praticamente impossível de pensar.

Aprender a escrever é aprender a organizar as idéias que se pretende colocar no papel, o que só é possível quando se aprende a pensar. Aprender a pensar é transmitir o que se pensa pela escrita. Falamos ou escrevemos quando temos alguma coisa a dizer. Para isso é preciso organizar os pensamentos para colocá-los no papel de forma clara e precisa, pois a idéia surge no cérebro e se reflete pela palavra.

Ao escrever um texto é importante saber expor as idéias, usar a comunicação de forma que o pensamento apareça limpidamente, revestindo as idéias com palavras bem colocadas, de forma que consiga expressar e transmitir o pensamento de quem escreveu de forma clara.

O texto utiliza-se da linguagem universal que se manifesta individualmente na fala de cada pessoa quando escrevemos, expondo a personalidade, dificuldades, etc. Do rascunho até a conclusão do trabalho essas marcas são impressas no texto. O processo de escrita não só expõem conhecimentos como também organiza idéias. Como não é possível dar o que

não se tem, também não é possível escrever sobre o que não se sabe.

Ao lermos, adquirimos o hábito da leitura, que nos acompanha para a vida toda. Um bom leitor expõe com clareza suas idéias e a prática leva à perfeição.

Texto 5 – Segunda Versão

O pensamento e a escrita

Estar diante de uma folha branca e não saber como começar a escrever faz parte da vida de muitos estudantes, pois as palavras simplesmente desaparecem. Como diria Mario Quintana “Antes de escrever, eu olho assustado, para a página branca de susto”.

Para colocar uma idéia no papel é preciso refletir, pensar, dispor de palavras adequadas à expressão do pensamento. Sim, do pensamento. O pensar é a prova da existência humana, o que torna o homem mais evoluído que os outros seres, pois quando pensamos, colocamos em movimento o que nos vem a imaginação, se não tem no que pensar, não se escreve.

A leitura é fundamental para desenvolver o pensamento, lendo, aprendemos o sentido das palavras para depois, ordená-las num texto. Sendo assim, ao escrever é preciso saber usar a comunicação de forma clara, conseguindo expressar e transmitir o pensamento.

Segundo o jornalista Paulo Francis, “Quem não lê não lê, não pensa e quem não pensa será sempre um servo”.

Todo bom pensamento depende da memória, não é possível pensar sem lembrar, por isso uma democracia depende de pessoas que pensam por si próprias e ninguém faz isso sem ler.

De acordo com Castello (1995), citado no artigo de Elisa Valério, para uma escrita funcional é necessário apropriar-se dos diferentes tipos de conhecimento que presidem a elaboração de um texto, destacando-se aqueles cuja aquisição no âmbito da aprendizagem da escrita, pressupõe uma relação com o processo de pensamento: planificação e gestão do texto em relação a uma determinada situação discursiva.

Castello diz ainda, que, questões sobre o processo de escrita permitem não só expor conhecimento, mas também, organizar idéias sobre qualquer assunto. Ele diferencia as atividades cognitivas implicadas no processo de escrita entre escritores competentes experimentados, dos não competentes.

Estes últimos se limitam contar o que conhecem sobre determinado tema e não têm memória seletiva- o que conseguimos com muita leitura- escrevem aquilo que recordam, independente da situação discursiva.

Por outro lado, Giroux (1990), citado no mesmo artigo, afirma que “escrever é aprender a pensar”, que um dos mais interessantes percursos da escrita para organizar o pensamento é a narrativa.

Podemos então, argumentar porque uma criança, mesmo sem dominar o código lingüístico escrito, consegue elaborar uma história? A resposta para a questão é que elas mostram ter uma competência discursiva antes mesmo de saberem ler, mas à medida que vão se familiarizando com a leitura, sua capacidade de escrever e criar aumenta, reforçando, assim, a idéia de que, escrever é aprender a pensar.

O habito de ler, depois de adquirido, nos acompanha para a vida toda, um bom leitor, expõe com clareza suas idéias e a pratica leva à perfeição, não se pode transmitir o que a mente não criou, pensando escrevo melhor. Uma leitura atenta pode levar o homem a compreender as verdades do mundo que o cerca e fazê-lo pensar antes de escrever.

No texto em questão, o tema é abordado com mais maturidade. Apesar de não se revelar profundamente e com inexoráveis argumentos, trata-se de uma produção mais reflexiva, na qual as ideias se organizam de modo a revelar não apenas um maior domínio lingüístico, mas também uma capacidade ascendente de sintetizar as leituras realizadas e as experiências adquiridas sobre o tema.

Sei, contudo, que o texto ainda não reflete um ensaio considerável, porém, permite-me o diagnóstico de uma produção mais qualitativa. Como já disse anteriormente, não esperava que meus alunos produzissem “verdadeiros ensaios”, visava a produções mais reflexivas e maduras.

O texto mais analítico não deixa de apresentar alguns problemas quanto aos aspectos formais. Na primeira versão, o autor apropria-se do tema da produção para intitular seu texto. Não obstante tenha modificado seu título na versão que segue, a nomeação não reflete um título instigante e plenamente criativo, como o gênero requer. Tem-se uma nomeação comum e pouco atraente. Chamar a atenção do possível leitor é papel de todo bom

escritor, afinal cabe ao produtor despertar o querer ler no outro. Um bom título é o primeiro passo.

Ademais, problemas de pontuação, acentuação, de referência ao discurso alheio e, ainda, de coesão e coerência, embora menores, também podem ser observados. Existe uma produção em que a abordagem temática é de uma consistência maior, não apontando um vazio de conteúdo.

As ideias no texto em análise organizam-se de modo a conduzir a uma leitura mais agradável e também contribuem para criar um efeito verossímil, já que quando se expressa coerentemente as ideias, a possibilidade de interagir com o outro é ampliada. Ao fazer-se compreendido pelo interlocutor, o emissor consegue atingir seus objetivos. Um texto mal redigido é uma fonte de interpretações dúbias e, conseqüentemente, uma possibilidade da não compreensão.

Na reescrita, há a presença mais acentuada de citações, como forma de sustentar e corroborar o posicionamento defendido. O autor do texto intenta aproximar-se do discurso acadêmico apropriando-se de teóricos que de certa forma abordem o assunto. Contudo, as fontes consultadas e de onde foram extraídas as referências não são informadas ao leitor.

Nas duas versões, o aluno mantém o parágrafo introdutório. Acredito que seja porque se apresenta bem articulado. Há um início de leitura satisfatório que conduz o leitor a se interessar pela leitura. A referência se integra aos dizeres do acadêmico e proporciona uma complementação a sua fala, não configurando-se como uma citação desconexa e desarticulada.

Ao longo do texto, o aluno modifica intensamente a primeira versão. Como já posto, parecer buscar aproximar seu discurso ao meio acadêmico, principalmente devido às citações. A produção demonstra um grande empenho na tentativa de configurar-se de acordo com as características do gênero proposto. Ao menos, percebo que o acadêmico busca por isso.

Texto 6 – Primeira Versão***Escrever para pensar ou pensar para escrever?***

Antes de escrever, eu olho, assustado, para a página branca de susto.
(Mário Quintana)

Não se escreve nada por acaso, tão pouco sem conhecimento, portanto, o ato de escrever envolve antes de qualquer outro fator o pensar...

Pensar no que escrever (tema), pensar para quem escrever (público-alvo), pensar na intenção em estar escrevendo, pensar que objetivos deseja atingir (finalidades) e etc., portanto, o ato de escrever, além de ser uma tarefa árdua e cansativa, é um trabalho auto-exigente, lento, criativo, contínuo, exigente, que estabelece outros fatores, como: empenho de criação, ordenação de ideias, organização de períodos e parágrafos entre outros, ou seja, aprendemos a criar e organizar logicamente as ideias que pretendemos colocar no papel (registrar) quando aprendemos a pensar.

Principalmente quando vamos falar de algo que realmente nos interessa, aí não medimos esforços e nossa criatividade “rola solta”. Quando pensamos por interesse individual ou profissional, envolvemos a construção de um sistema de convicções, um acervo de certezas bem fundamentadas, um conjunto de opiniões comprovadas na realidade, verdades assumidas, ou seja, uma boa formação intelectual, além de questionar, pesquisar, perguntar e repensar o que outros já pensaram.

As ações de ler, pensar e escrever se completam. Ambos motivam qualquer aprendiz a gostar de aprender, bem como o assunto preferido dos escritores, tornam o ato de escrever mais prazeroso, acontece com a execução de toda e qualquer atividade realizada por vontade própria.

Porém, sem uma prévia elaboração mental sobre o texto e as relações que este pode apresentar, não é possível que se estruture um texto com eficácia. Como posso escrever sobre um tema sem antes pensar sobre ele: o que sei a respeito, que relações posso fazer entre o tema e outros que já conheço, o que já se escreveu sobre ele, sua importância e valor? A lição do Professor Júlio Nogueira, que Garcia transcreve em seu livro (p. 350-352), é bastante clara: *“Falamos ou escrevemos quando temos alguma coisa a dizer. A ideia surge no cérebro e exterioriza-se pela palavra”* (p. 352). Antes, portanto, de aprender técnicas de produção de textos, é preciso organizar os pensamentos, buscando colocá-los no papel de forma clara e precisa.

Deste modo, para redigir um bom texto, não basta que eu tenha muitas informações sobre a realidade à minha volta, e sim saber expor minhas ideias de maneira clara, direta, saber também pensar concretamente, revestindo as ideias com palavras bem colocadas, na tentativa de expressar precisamente o que pensei, visto que um texto claro contribui para a comunicação, já que consegue expressar o pensamento de quem o produziu.

Igualmente, ratificamos que não escreve “mal” quem não possui um vasto vocabulário *gramatical*, e sim *mental*, quem não tem “conhecimento” sobre determinado assunto, quem não lê e não se atenta em nada, esse sim não tem o que dizer, não tem argumentos para discutir e até mesmo defender seu ponto de vista e opinião.

A leitura nos fornece os meios de disciplinar o raciocínio, estimulando o espírito de observação dos fatos e criação de ideias, ela é um dos mais seguros instrumentos de progresso intelectual, pois apresenta vantagens como a sabedoria coletiva em forma permanente.

Assim como o desenvolvimento da linguagem está intimamente ligado ao desenvolvimento da mente, o desenvolvimento da linguagem oral precede e fundamenta o da linguagem escrita.

Escrever é saber que eu posso errar e corrigir, fazer e refazer, porém, travamos um grande medo quando deparamos com uma pequena e inofensiva folha branca de papel. Isso se dá, pois não devemos começar a escrever imediatamente, e sim refletir antes de colocar qualquer ideia no papel, visto que será exatamente pensando sobre o tema e tecendo considerações a respeito dele que conseguiremos escrever.

Esta é a comprovação de que “Aprender a escrever é aprender a pensar”, pois somente dispondo de palavras satisfatórias e apropriadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de optar, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou insignificante para a tarefa fundamental de comunicação.

Aprender a escrever é aprender a pensar, é transmitir o que se pensou pela escrita. A obrigação e o trabalho do escritor é traduzir em palavras seu pensamento, acabando com a distância existente entre o que se tem em mente e os olhos e ouvidos do leitor. E essa distância é vencida pela ação do pensamento.

Pensar é sempre pensar com as palavras. E somente em contato com elas ampliamos os horizontes de nossos pensamentos. E se aprender a escrever é aprender a pensar, se penso, logo escrevo melhor, então, penso para escrever, pois desde que se aprende a pensar, a como integrar e conectar palavras, fundindo-as em exemplos frasais adequados, o estudante, bem como toda e qualquer pessoa tem algo a dizer.

Texto 6 – Segunda Versão

ESCREVER PARA PENSAR OU PENSAR PARA ESCREVER?

Antes de escrever, eu olho assustado, para a página branca de susto.

(Mário Quintana)

Não se escreve nada por acaso, tão pouco sem conhecimento, deste modo, o ato de escrever envolve antes de qualquer outro fator o pensar...

Pensar no que escrever (tema), pensar para quem escrever (público-alvo), pensar na intenção em estar escrevendo, pensar que objetivos deseja atingir (finalidades) e etc., assim, o ato de escrever, além de ser uma tarefa árdua e cansativa, é um trabalho auto-exigente, lento, criativo, contínuo, exigente, que estabelece outros fatores, como: empenho de criação, ordenação de idéias, organização de períodos e parágrafos entre outros, ou seja, aprendemos a criar e organizar logicamente as ideias que pretendemos colocar no papel (registrar) quando aprendemos a pensar.

Sobretudo quando vamos falar de algo que nos interessa, aí não medimos esforços e nossa criatividade “rola solta”. Quando pensamos por interesse individual ou profissional, envolvemos a construção de um sistema de convicções, um acervo de certezas bem fundamentadas, um conjunto de opiniões comprovadas na realidade, verdades assumidas, ou seja, uma boa formação intelectual, além de questionar, pesquisar, perguntar e repensar o que outros já pensaram.

As ações de ler, pensar e escrever se completam. Ambos motivam

refletir antes de colocar qualquer idéia no papel, visto que será pensando sobre o tema e tecendo considerações a respeito dele que conseguiremos escrever.

Esta é a comprovação de que “Aprender a escrever é aprender a pensar”, pois somente dispondo de palavras satisfatórias e apropriadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de optar, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou insignificante para a tarefa fundamental de comunicação.

Aprender a escrever é aprender a pensar, é transmitir o que se pensou pela escrita. A obrigação e o trabalho do escritor é traduzir em palavras seu pensamento, acabando com a distância existente entre o que se tem em mente e os olhos e ouvidos do leitor. E essa distância é vencida pela ação do pensamento.

Pensar é sempre pensar com as palavras. E somente em contato com elas ampliamos os horizontes de nossos pensamentos. E se aprender a escrever é aprender a pensar, se penso, logo escrevo melhor, então, penso para escrever, pois desde que se aprende a pensar, a como integrar e conectar palavras, fundindo-as em exemplos frasais adequados, o estudante, bem como toda e qualquer pessoa tem algo a dizer.

O último texto escolhido para análise demonstra pequenas alterações entre as duas versões. Quiçá, evidencie uma preocupação maior do autor em realizar leituras que embasassem sua produção; talvez reflita um nível de leitura mais acentuado e mais frequente capaz de auxiliar nas manifestações discursivas; ou quem sabe um pouco de cada.

A produção em tela ilustra, em relação aos demais textos analisados, uma postura mais crítica e reflexiva por parte do autor. A leitura progressiva e agradável conduz o

leitor à análise do assunto a que se intenta atingir. Elementos coesivos e a busca pela coerência contribuem para tornar o texto mais persuasivo e claro. Devido a esses motivos, o texto apresenta uma complexidade maior em relação aos demais, já que se observa a procura por uma visão analítica do tema.

Contudo, é válido destacar que não obstante o texto agregue elementos coesivos e de coerência, bem como um nível maior de informação – principalmente quando comparado aos primeiros textos analisados – características do gênero ensaio acadêmico não são observadas, como os contra-argumentos e os argumentos contra os contra-argumentos. O autor oferece ao leitor, como forma de sustentar seus posicionamentos, explicações baseadas em sua experiência a respeito do tema, interpretando-as analiticamente para tentar dar credibilidade à tese.

No texto em estudo, a partir do exposto, diversos são os fatores que contribuem para que o texto assuma uma abordagem analítica, intelectual e mais racional do tema, apesar de o texto ainda não pode ser considerado um “ensaio pleno”, visto que o grau de reflexão do objeto não é sustentado por pontos de apoio capazes de corroborar os argumentos e refutar os possíveis contra-argumentos.

5.3 RETORNO À PRÁTICA: À ESPERA DE UM NOVO OLHAR

Verifiquei que os textos produzidos pelos discentes buscam se aproximar do gênero estudado. Percebo que houve uma tentativa de produzir um texto de acordo com as características do gênero. As refações textuais comprovam meu posicionamento, já que correspondem a textos com evoluções, mas que não comportam, por vezes, uma e outra característica do ensaio acadêmico.

Como já posto, acredito que dentre as dificuldades dos alunos estejam: a não familiaridade com as normas técnicas (referências, citações, linguagem formal, etc); o contato primário com o gênero, porquanto se trata da primeira produção de um ensaio realizada pelos estudantes e, principalmente, pela ausência da prática de leituras. As características dos textos acadêmicos são ou podem ser assimiladas durante a vida universitária, a compreensão das características de um gênero podem evoluir com o contato (leitura e produção) mais

frequente, mas melhorar a qualidade de leitura e, conseqüentemente, da aquisição de informação não é algo tão simples.

Acredito que a maior dificuldade diagnosticada na produção dos alunos seja abordar o tema. A falta de conteúdo nos textos é notória. Os alunos insistem em dizer as mesmas coisas ao longo de todo o texto, apenas modificando palavras e exemplos. Essa dificuldade, creio, reside no fato de os alunos não estarem acostumados a ler e, muito menos, a realizar leituras mais profícuas. Despertar o interesse pela leitura, demonstrar a necessidade de se adquirir conhecimentos para produzir um discurso é muito mais complexo do que se realizar o estudo de um gênero e sua análise linguística.

Com efeito, no que tange ao estudo do gênero, observei que o plano de trabalho docente contribuiu para a sua assimilação, permitindo aos docentes construir conceitos quanto ao contexto de produção, a construção composicional, o conteúdo temático e as marcas linguístico-enunciativas. A análise linguística realizada a partir dos textos dos alunos permitiu a reflexão não apenas das características do ensaio, como também a realização de um trabalho mais profícuo no sentido de conduzir o aluno à análise e reflexão de sua própria produção, verificando “falhas” de ordem estrutural, formal e de conteúdo.

Para um inicial contato e primeira produção acredito que os procedimentos adotados obtiveram resultados positivos, já que instauram a reflexão sobre a língua portuguesa em contextos específicos da produção discursiva, afastando-se de um ensino desvinculado das reais situações comunicativas.

A produção discursiva não consiste, portanto, no domínio exclusivo do código linguístico. O conhecimento ortográfico e o sintático não reproduzem, necessariamente, um discurso significativo. Saber, ou melhor, ter o que dizer representa uma das maiores qualidades comunicativas e, no entanto, uma das mais ascendentes dificuldades escolares.

A proposta de estudo que me empenhei a realizar, não obstante divulgue, aos meus olhos, resultados positivos quanto aos objetivos ambicionados, encontrou pedras no caminho. O maior obstáculo consistiu em percorrer os caminhos de um universo linguístico trilhado por poucas e deficientes leituras. Se os alunos não leem ou leem pouco, como esperar que escrevam? Como intentar que suas produções reflitam posicionamentos bem articulados e reflexões plausíveis? Como ensinar a escrever quando não se tem o que dizer?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciente de que o ensino de língua materna deve levar o aluno a um domínio linguístico capaz de fazê-lo desempenhar papéis de protagonista pelos palcos da vida, as reflexões norteadoras da presente pesquisa acreditam no estudo da língua materna ancorado nas práticas de leitura, produção e análise linguística, permitindo ao aluno correlacionar e compreender mais significativamente o emprego da língua em situações concretas de uso.

Ancorada nos referenciais teóricos, busquei demonstrar que o processo de ensino-aprendizagem pode e deve desenvolver-se de forma mais significativa, pois só assim será possível ultrapassar as muralhas do império gramatical. Para isso, entre os caminhos possíveis, optei pela teoria linguística de Bakhtin (2003), especificamente, o estudo da língua via gêneros discursivos, o qual me permitiu conduzir o estudo de uma modalidade discursiva associado às reais práticas de uso. Ademais, a integração da teoria bakhtiniana à metodologia de Gasparin (2003) despertou o interesse dos educandos ao conteúdo abordado, fazendo-os refletir e compreender sua finalidade social.

A integração da teoria linguística à teoria de ensino favoreceu o desenvolvimento de atividades que trilharam sob uma perspectiva comum: conectar a teoria à prática e criar situações reais de uso da língua. A artificialidade do estudo em sala de aula foi atenuado, uma vez que o projeto de pesquisa buscou fazer com que a língua fosse analisada sob a forma de discurso.

Nessa perspectiva, a prática de leitura tinha por objetivo integrar e analisar os elementos constitutivos do enunciado (contexto de produção, conteúdo temático, construção composicional e estilo) e a produção de textos voltava-se para o desenvolvimento de discursos na escola e não para a escola.

A aplicação de todo aporte teórico e metodológico mencionado teve como foco o ensino-aprendizagem do gênero ensaio acadêmico. Para o seu estudo, indaguei primeiramente: “Como se caracteriza o gênero discursivo ensaio acadêmico?” Ao buscar responder realizei o levantamento de variadas obras, que abordassem pouca ou exaustivamente o tema e a análise de variados textos que se intitulavam ensaio e/ou eram publicados como.

A pesquisa, pelas análises apresentadas no Capítulo II, demonstrou que o ensaio acadêmico constitui um gênero definido muito mais por sua finalidade do que por sua

estrutura, correspondendo a uma modalidade discursiva na qual a análise subjetiva do tema deve transcender as demais informações. Com características próximas da resenha e do artigo científico, o ensaio acadêmico pode ser diferenciado porque os posicionamentos não precisam de uma comprovação teórica, nem de citações para sustentá-los. Ademais, porque os ensaios analisam um tema, e não tem interesse de apresentar uma síntese de um dado objeto (acompanhada ou não de julgamento de valor) ou um estudo científico aprofundado.

Com o objetivo de responder a segunda questão norteadora da pesquisa “Como pode ser desenvolvido o trabalho de língua portuguesa na transposição didática do gênero?” foi necessário elaborar uma proposta de ensino. Organizei um plano de trabalho docente, ancorada na teoria bakhtiniana de gêneros discursos e na metodologia de Gasparin, as quais permitiram organizar atividades que partissem do conhecimento do educando, conduzissem ao estímulo da curiosidade para saber mais a respeito do conteúdo, trabalhar as características do gênero, analisando-o a partir de produções feitas fora e na sala de aula e, por fim, retornar a prática com o conhecimento teórico assimilado ancorado nas reais práticas de uso.

Por último, a pesquisa em tela apresentava a seguinte indagação: “O trabalho com o ensaio acadêmico propicia um ensino voltado para a formação de leitores/produtores de textos socialmente críticos, capazes de refletir sobre as estratégias linguísticas no que se refere à leitura e à escrita em suas diferentes manifestações?” As análises indicaram que o encaminhamento metodológico desenvolvido em sala de aula conduziu a um ensino mais reflexivo da língua, afastando-se de momentos de cópia de regras e exceções gramaticais isoladas, e aproximando-se do estudo das características das situações de enunciação. Ao integrar as práticas de leitura, de produção de texto e de análise linguística, as aulas situaram e contextualizaram mais claramente os aspectos linguísticos a serem observados e analisados, vinculando-os às escolhas de linguagem e, por conseguinte, aos seus efeitos de sentido, sem desconsiderar o contexto sócio-comunicativo e a preferência enunciativa do autor do discurso.

No que tange, especificamente, ao trabalho com o gênero ensaio acadêmico, observei que se trata de uma forma discursiva de extremo valor a ser cultivada na esfera acadêmica. O gênero exige um posicionamento bastante reflexivo do estudante, ordenando-lhe a análise do tema com liberdade subjetiva, o que faz com que sua leitura e produção necessitem de uma análise extremamente crítica. Acredito, ainda, que representa a oportunidade de realizar um trabalho com produções mais significativas, capazes de permitir

o educando a trilhar linguisticamente seus próprios caminhos, não como coadjuvante, mas como protagonista do discurso.

A partir da análise efetuada, considero eficaz a abordagem no processo de ensino-aprendizagem da língua, porque assegurou, através da perspectiva dos gêneros discursivos e da metodologia de Gasparin, encaminhamentos pedagógicos pautados em um trabalho intensivo que se insere no estudo das esferas de circulação e das especificidades do enunciado.

Ponto que o trabalho empreendido nesta pesquisa, como objetivo geral, buscava tentar estabelecer as regularidades do gênero ensaio acadêmico para promover seu estudo em sala de aula. Espero que os dados levantados possam contribuir para o estudo do gênero em outros contextos, visto acreditar que se trata de uma forma discursiva pertinente ao universo acadêmico e às mais variadas áreas do conhecimento. Fazia parte do objetivo geral da dissertação, a partir do estudo das características do ensaio acadêmico, contribuir para a efetivação de um ensino de língua materna mais contextualizado. A contribuição, ao meu entender, aconteceu, porque o processo foi além das palavras presentes na folha do papel, buscou o contexto em que essas palavras foram produzidas, a intencionalidade com a qual elas foram elaboradas, o tema que as promoveram, as marcas linguísticas e enunciativas que as determinaram. Ademais, o projeto não perdeu o vínculo com a realidade social, porque buscou correlacionar o conteúdo a práticas reais do emprego da língua.

A pesquisa não aponta novos caminhos para o ensino da língua materna, apenas um novo jeito de caminhar. Um caminho mais verídico e menos fragmentado, no qual a palavra não representa unicamente regras e normas, mas um trajeto que conduz a outros possíveis caminhos. Caminhos estes, em que os indivíduos tornam-se verdadeiros artesões, artesões de textos, verdadeiros artistas da palavra, trabalhando-a artesanalmente, garimpando, na infinita gama de possibilidades linguísticas, aquelas que lhe proporcionarão o efeito desejado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. **Notas de Literatura**. Tradução e apresentação de Jorge M. B. de Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2008, 2 reimpressão.

ALMEIDA, Milton José de. Ensinar Português? In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARAÚJO, Júlio César. A organização constelar do gênero chat. In: **Anais da XX Jornada-Gelne**. João Pessoa-PB, 2004, p. 1279-1292. Disponível em: <http://www.julioaraujo.com/download/organizacao_constelar_do_chat.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2010.

ÁVILA, Yildret Del Carmen Rodríguez. El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. **Sapiens: Revista Universitária de Investigación**. Caracas, Venezuela, Ano 8, n. 1, 147-159, junho, 2007. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/410/41080110.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA Jaqueline Peixoto. Orientações para o professor. **Receita**. São Paulo: FTD, 2003. p. 1-24. (Coleção trabalhando com os gêneros do discurso: instruir. Coord. J. P. Barbosa).

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 37 - 46.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; PEREIRA, Ana Dilma de Almeida. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **Revista Moara**. Belém, n. 26, p. 149-162 ago./dez., 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical.** 3^a. reimpressão. Campinas-SP. Mercado de Letras, 2004.

BURKE, Peter. **Um ensaio sobre ensaios.** Disponível em. <http://www.portrasdasletras.com.br/pdtl2/sub.php?op=redacao/teoria/docs/ensaio>. Acesso em: 7 set. 2009.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária.** 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.** 46 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

CERVERA, Vicente; HERNÁNDEZ, Belén; ADSUAR, María Dolores (Eds.). **El ensayo como gênero literario.** Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2005.

CLANCHY, John; BALLARD, Brigid. **Como escrever ensaios: um guia para estudantes.** Tradução João Cília. Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais L. da, 2000.

COSTA, Marisa. V. Pesquisa-ação, pesquisa participante e política cultural da identidade. In: _____ (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 93-117.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia (Org.). **Ensaio em arte final.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/labed/download/ensaiosafinal-site.pdf#page=24>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

DEMO, Pedro. Reconstruir Conhecimento. In: _____ **Metodologia da investigação em educação.** Curitiba: Ibpex, 2005, p. 127-166.

DIONNE, Hugues. **A Pesquisa-Ação para o desenvolvimento local.** Tradução: Michel Thiollent. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos sobre um experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola.** . Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FLECK, Eliane Cristina Ceckmann. O ensaio (Comentários a Antônio Sanseverino e Márcia Tiburi). **História Unisinos**, Porto Alegre, v.8, n.1, 97-106, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/imagens/stories/sumario_historia/vol10n8/14hi_storian10vol8_artigo08.pdf>. Acesso em: 27 maio 2010.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica Dirceu da Silva. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇOIS, FRÉDÉRIC. **Práticas do oral**. Trad. L. E. Melo. São Paulo: Pró-fono, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994a.

_____. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1994b. Coleção magistério, formação e trabalho pedagógico.

GAILO, André Moysés. **Modernismo e Ensaio Histórico**. São Paulo: Cortez, 2004.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprender a escrever, aprendendo a pensar**. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 2005.

_____. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (Org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

GUERINI, Andréia. A teoria do ensaio: reflexões sobre uma ausência. In: **Anuário de Literatura 8**. 2000. p. 11-27.

HARO, Pedro Aullón de. **Teoría Del Ensayo**. 2. ed. Madrid: Editorial Verbum, 1992.

HERNÁNDEZ, Eduardo Ochoa; et al.. **El ensayo académico: una experiencia de aprendizaje de lenguaje escrito**. México: ANUIES. 2009. Disponível em: <<http://dieumsnh.qfb.umich.mx/ciees2009/pdfSINED%20concentrado/ENSAYO2009.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Contribuições da lingüística textual para o ensino de língua portuguesa na escola média: a análise de textos. In: FREGONESI, Durvali Emilio (Org.). **Leitura e Ensino**. Londrina: Ed. UEL, 1999. p. 91-101.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

diaadia/diadia/arquivos/File/conteudo/artigos_teses/LinguaPortuguesa/Fernanda.pdf. Acesso em 30 ago. 2010.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008. p.61-72.

MACHADO, Anna Rachel (Coord.), LOUSADA, Eliane Gouvêa, ABREU-TARDELLI, Lília Santos. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19 -36.

MARTINS, Roberta Lombardi. Navegando por diários: uma professora a bordo de uma re(formação). **The Specialist**, vol. 25, n° especial, p. 81-111, 2004.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaboração de projetos, monografias e artigos científicos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOISÉS, Massaud. O Ensaio. In: _____. **A Criação Literária: Prosa II**. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2007, p. 69 -100.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. 5. reimpressão, 2005.

MONTAIGNE, Michel. **Essais. Tome I**. Librairie Générale Française, 1972.

MOTTA-ROTH, Desiree. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desiree. (Orgs.) **Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 77-116.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi.. O ensaio e suas fronteiras. In: F. AGUIAR; J.C. MEIHY e S. VASCONCELOS (Orgs.), **Gêneros de fronteira. Cruzamentos entre o histórico e o literário**. São Paulo, Centro Angel Rama. 1997.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED/DEB, 2009.

PERFEITO, Alba Maria; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; BORGES, Cleide Aparecida Gomes. Bula de remédio: da teoria à prática de sala de aula. In: **Mikhail Bakhtin: cultura e vida**. Ester Myriam Rojas Osório (Org.). São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-74.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18). V. 1. 1. ed. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

_____. **Leitura e produção de textos: maneiras de ver, maneira de dizer...** São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral). Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo.

PLATÃO, Francisco Savioli. **A funcionalidade da gramática para melhorar o desempenho em compreensão e produção de textos.** 2008, Arapongas, Colégio Prisma, Reunião Regional do Sistema Anglo de Ensino.

RAUEN, Fábio José. Relatos Científicos. In: _____. **Elementos de iniciação científica:** inclui orientações para a referenciação de documentos eletrônicos. Rio do Sul: Nova Era, 1999, p. 134-143.

ROJO, Roxane.; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: Schnewly, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 7-18.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros:** teorias, métodos e debates. Meurer, J. L.; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANSEVERINO, Antônio Marcos Vieira. Pequenas notas sobre a escrita do ensaio. **História Unisinos**, Porto Alegre, v.8, n1, 97-106, jul./dez. 2004. Disponível em <http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/sumario_historia/vol10n8/12_historian10vol8_artigo06.pdf>. Acesso em: 27 maio 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: _____.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

_____. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-91.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: _____.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.) **Lingüística Aplicada e Transdisciplinariedade.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, Angélica. O texto, a teoria. In: _____. **Gêneros Literários.** 6. ed. 9 reimpressão. São Paulo: Ática, 2006, p. 23-70.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino de língua materna:** interação em sala de aula. Aprender e ensinar com textos. São Paulo: Cortez, 2002.

TERZI, Sylvia Maria. **A construção da Leitura:** uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas, SP: Pontes, 3. ed. 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processo psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Cole et al. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZANINI, Marilurdes.; MENEGASSI, Renilson José. O aluno, o texto e o professor: as relações conflitantes na avaliação de redação de concursos vestibulares. **Acta Scientiarum**, 21(1):71-77, 1999.

ANEXOS

ANEXO A

Material de apoio

4

Tomar notas para a realização de um ensaio

Mito e realidade

É fácil chegarmos à conclusão, especialmente se estivermos no primeiro ano, de que somos um alvo natural para os conselhos dogmáticos de professores, assistentes, colegas e livros especializados sobre os diversos modos de tirar apontamentos. Infelizmente, há poucos pontos sobre os quais esses bem intencionados conselheiros estão de acordo. Alguns aconselharão o uso de fichas para serem guardadas em ficheiros e utilizadas de acordo com um sistema rígido de identificação, registo e classificação. Outros insistirão em que a utilização de sistemas complexos de numeração e anotação é crucial. Outros ainda exprimirão opiniões sobre a utilização de tintas de cores diferentes, as várias maneiras de sublinhar ou os métodos de referência cruzada.

Consequentemente, que conselho devemos seguir? Devemos sentir-nos envergonhados quando, ao chegarmos ao terceiro ano do curso, o professor de História protesta contra o método inadequado de tomarmos notas só porque não usamos fichas? Ou quando o assistente de Geografia se manifesta aterrorizado com o facto de não usarmos simultaneamente números romanos e árabes nas nossas notas? Ou quando o professor de Ciências Políticas fica espantado por continuarmos a usar papel e caneta em vez de introduzirmos as notas no computador? Ou quando os colegas que nos pediram emprestados os apontamentos se queixam de que não os percebem? Ou quando as nossas notas não apresentam qualquer semelhança com um modelo perfeitamente organizado apresentado num livro de técnicas sobre o assunto?

De facto, a forma de tomar notas ou tirar apontamentos é uma questão extremamente pessoal. Trata-se de registar informações e ideias que decidimos serem adequadas ao nosso objectivo. Assim, aquilo que seleccionamos e o modo como o registamos são questões que têm a ver com uma escolha pessoal. Podemos recolher alguns conselhos úteis vendo os méto-

dos que os outros usam, mas, em última análise, devemos desenvolver o nosso próprio método. E, como se verá, o nosso método deve ser suficientemente flexível para poder ir ao encontro de muitos objectivos diferentes. Estes variarão de acordo com as diferentes disciplinas, fontes e tarefas. Irão também certamente mudar de acordo com o nível atingido no curso ou na disciplina e a fase em que nos encontramos nas leituras para o ensaio.

Porquê tomar notas?

Pensemos, por um momento, no papel que tomar notas tem no longo processo que é a escrita de um ensaio. Porque gastamos tanto tempo a registar assuntos que se encontram disponíveis já impressos? Existem algumas questões que devemos ter em consideração tanto do ponto de vista prático como intelectual.

1. As notas e apontamentos são um auxiliar de memória. Claro que, se estivermos a efectuar leituras para um ensaio extenso durante um período de várias semanas, ou para dois ou três ensaios simultaneamente, teremos forçosamente de ter um sistema para seleccionar a informação de que iremos precisar quando finalmente começarmos a fazer o plano e a escrever o ensaio.
2. As notas e os apontamentos são a matéria-prima sobre a qual a mente deve raciocinar no que diz respeito ao tema do ensaio. E necessitaremos de ter disponível de modo rápido e rigoroso certo tipo de informação, como factos, números e citações.
3. O processo de tomar notas leva-nos a:
 - resumir ideias e raciocínios;
 - seleccionar pontos importantes para os nossos objectivos;
 - compreender e interpretar a fonte original;
 - clarificar e ajustar continuamente a nossa ideia do tema à luz da cada vez maior compreensão dos materiais e das argumentações apresentadas por terceiros.

Assim, tomar notas é um passo importante no desenvolvimento da compreensão de um tema. Essas notas proporcionar-nos-ão a base para raciocinarmos e os elementos fundamentais a desenvolver no ensaio.

Quando tomar notas?

Mais uma vez, a resposta depende dos objectivos e do ponto a que já chegámos nas leituras:

- Na primeira fase de leitura, quando se seleccionam por via da leitura em diagonal elementos de interesse geral, talvez não seja preciso tirarmos notas, sobretudo enquanto não tivermos efectuado uma leitura que nos permita ter uma perspectiva geral do assunto. Podemos então voltar atrás e tirar notas relativamente aos pontos ou excertos que, de acordo com essa leitura genérica, nos pareçam importantes.
- Num estágio mais adiantado da leitura, quando já conseguimos identificar mais claramente as exigências do tema do ensaio, passaremos provavelmente a tirar notas ao longo da leitura ou, pelo menos, no final de cada intervalo que decidamos fazer nessa leitura.
- Por vezes, podemos não querer tirar quaisquer notas e, em vez disso, podemos fotocopiar determinado excerto para nele sublinharmos pontos-chave ou fazermos anotações à margem, chamando a atenção para os pontos de contacto com outros materiais que consultámos (referências cruzadas). É provável que o façamos em relação a elementos e fontes considerados essenciais, bem como em relação a textos originais que devam ser estudados em detalhe ou constantemente anotados. Por outro lado, se o livro que estamos a ler for nosso, e não de outra pessoa ou de uma biblioteca, as nossas notas podem ser extremamente curtas: meras anotações a lembrar pontos-chave em páginas específicas, notas à margem nos próprios livros, ou até mesmo pedaços de papel colocados entre as páginas.

Que informação anotar e quanta?

O conteúdo e quantidade das notas são definidos por três tipos de considerações:

1. A *intenção do autor* em cada trecho: o autor seleccionou e estruturou os elementos de acordo com intenções específicas, mas estas dificilmente serão as mesmas do tema sobre o qual incide o nosso ensaio. Por isso mesmo, embora reconhecendo o objectivo do autor, devemos filtrar a informação e as ideias apresentadas de acordo com os nossos próprios interesses. O mesmo se aplica a apontamentos de conferências e aulas.
2. A *disciplina* em que estamos a trabalhar: em disciplinas nas quais se trabalha com fontes originais, por exemplo História e Literatura, teremos de incluir muitas citações nas notas. Na medida em que o queiramos fazer, devemos copiá-las com total rigor. Noutras disciplinas utilizaremos mais frequentemente sínteses escritas nas nossas próprias palavras.
3. Os *nossos objectivos* e o modo como se relacionam com o tema do ensaio: se os objectivos são claros, podemos seleccionar e registar questões relevantes com tanto pormenor quanto quisermos. Alguns alunos insistem em que preferem tirar sempre notas detalhadas porque «é tudo tão interessante» ou «podem dar jeito mais tarde» ou «o livro é um clássico, valendo a pena perder algum tempo com ele». Talvez, claro, mas em termos práticos raramente temos tempo para anotar com o mesmo detalhe tudo o que lemos. Acharemos as notas mais úteis se, desde o início, as organizarmos em função do que nos é pedido.

Como tomar notas

Já sabemos que os conselhos dados de modo tão seguro sobre como tomar notas estão mal dirigidos. As notas seguirão o nosso próprio formato, dependendo dos objectivos e da natureza das fontes.

Existem, contudo, três princípios gerais que se aplicam a todos os métodos de compilação de notas:

1. *Identificação clara:* as notas devem ter a encabeçá-las títulos claros que incluam a referência bibliográfica completa, de que, aliás, precisaremos mais tarde, quando formos fazer a bibliografia do ensaio. Isto significa, na prática, que devemos registar o nome do autor, o título e subtítulo da obra, o local de publicação, o nome do editor, a edição e a data — ou o formato homólogo apropriado se estivermos a tomar notas através da Internet, caso em que teremos de incluir o endereço do *site* que consultámos e a data em que lhe acedemos. Depois de cada questão-chave ou citação, devemos anotar, para além da informação referida, a página de que consta. (*É dada uma explicação mais completa dos procedimentos, incluindo notas de rodapé e fontes electrónicas de informação, no Capítulo 8 e no Apêndice 14*).
2. *Sistema flexível:* devemos tirar notas de modo que nos seja fácil reorganizá-las de acordo com os objetivos do ensaio. As notas tiradas em folhas soltas e fichas têm a vantagem de poder ser «baralhadas», combinadas e reorganizadas nas fases de planeamento e escrita do ensaio. As notas organizadas em ficheiros de computador têm também grandes vantagens em termos de flexibilidade — podem ser apagadas, copiadas, trocadas, cortadas, coladas e rasuradas com facilidade. Podemos, contudo, «perdê-las de vista» quando não estão dispostas no ecrã e é difícil olharmos para todas ao mesmo tempo — uma vantagem óbvia das fichas.
3. *Espaço para comentários:* as margens grandes são úteis. À medida que formos organizando os materiais, verificaremos que precisamos de espaço para inserir referências cruzadas de outras fontes. Podemos também querer incluir os nossos próprios comentários ou reacções ao texto ou, pura e simplesmente, indicar que determinada questão é crucial para o ensaio.

Resumo

Neste capítulo desmontámos alguns dos principais e mais vulgares mitos sobre o sistema de tomar notas. Também recomendámos alguns critérios básicos para ajudar a desenvolver métodos próprios de tomar notas.

Os principais pontos a ter em conta são:

1. O princípio orientador fundamental para tomar notas deve ter em conta que o conteúdo, estilo, quantidade e formato das mesmas devem estar em consonância com o objectivo para o qual estamos a tomá-las.
2. As notas, quer sejam guardadas na forma impressa, quer electronicamente, devem ser identificadas de modo rigoroso, registadas de modo flexível e conter espaço para referências cruzadas e comentários.

ANEXO B

Planilha de correção

I. Contexto de Produção

- a) Considera o interlocutor?
- plenamente
 - parcialmente
 - não considera
- b) Apresenta características de um texto acadêmico?
- sim
 - parcialmente
 - não

II. Conteúdo temático

- a) Quanto ao tema, o texto apresenta: (adaptado de Zanini e Menegassi- 1999)
- Fuga total ao tema
 - Abordagem fragmentada
 - Abordagem tangencial
 - Abordagem superficial
 - Abordagem adequada
 - Abordagem complexa
- b) Título
- impertinente
 - pertinente
 - convidativo

III. Construção Composicional

- a) O texto apresenta a organização do gênero:
- sim
 - não
 - parcialmente

Faltam:

- título
- nome do professor, do aluno e da disciplina
- introdução
- desenvolvimento
- conclusão
- referências

- b) O ensaio apresenta-se:
- demasiadamente grande.
 - demasiadamente pequeno.
 - corresponde ao tamanho necessário para se explorar o tema.

- c) Em relação à introdução, expõe o tema e o problema a serem abordados:

- claramente
- superficialmente
- insuficientemente
- não apresenta

d) No que diz respeito à argumentação o texto:

- É intelectualmente convincente?

- sim, apresenta os argumentos com profundidade.
- apresenta alguns argumentos, mas não são convincentes.
- apresenta poucos argumentos e nem todos são convincentes.
- não apresenta argumentos.

- Soa de modo convincente?

- sim
- um pouco
- não

- Existe um equilíbrio satisfatório no desenvolvimento da argumentação?

- sim
- um pouco
- não

e) O ensaio apresenta uma introdução e uma conclusão bem definidas?

- sim
- apenas introdução
- apenas conclusão
- não

f) As frases, orações, parágrafos relacionam-se de forma lógica uns com os outros? Isto é, há coesão?

- ausência de marcas coesivas
- marcas coesivas mínimas
- marcas coesivas
- marcas coesivas boas
- marcas coesivas ótimas

g) Quanto ao sentido das ideias (coerência), o texto apresenta:

- problemas gravíssimos
- problemas graves de coerência
- problemas de coerência
- boa coerência
- ótima coerência

h) Quanto ao emprego da norma padrão-culta:

- fora das normas
- com falhas graves
- com falhas
- aceitável
- bom

() ótimo

O trabalho pode ser avaliado como:

() insuficiente

() fraco

() regular

() bom

() ótimo

() excelente

ANEXO C
Solicitação de carta de anuência

SOLICITAÇÃO DE CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Prof. Antonio Marcos Dorigão,

Eu, Neluana Leuz de Oliveira Ferragini, integrante do projeto de pesquisa “Análise Linguística: Contextualização às práticas de leitura e de produção textual”, desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina e professora colaboradora da Faculdade de Ciências Econômicas de Apucarana, juntamente com minha orientadora, a professora doutora Alba Maria Perfeito, vimos solicitar a autorização para a realização da coleta de dados para a pesquisa de mestrado intitulada “Ensaio Acadêmico: da teoria a uma proposta de trabalho docente”, cujo projeto encontra-se em anexo. Pedimos a autorização para que sejam utilizadas as aulas ministradas no primeiro ano de Turismo, na disciplina de Comunicação e Expressão, durante o terceiro bimestre, nas quais visaremos aos questionamentos realizados pelos discentes e suas produções textuais. Informamos que a coordenadora do curso já foi informada a respeito e que permitiu nossa pesquisa. Certificamos, ainda, que não haverá modificação do planejamento durante a coleta de dados, que solicitaremos a concessão dos alunos e que seus nomes não serão utilizados no trabalho.

Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição para execução de qualquer estudo envolvendo seres humanos.

Aproveitamos a ocasião para reiterar nossos protestos de estima e consideração, colocando-nos desde já à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Prof^a Dr^a Alba Maria Perfeito
Tel: (43) 3324- 5512

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
Pesquisador
(43) 3122-0547 / 8816-1845

ANEXO D

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de mestrado “Ensaio Acadêmico: da teoria a uma proposta de trabalho docente”. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição. Os objetivos deste estudo são: a) analisar o gênero em pauta, buscando levantar suas marcas linguístico-enunciativas, contextualizadas às condições de produção, ao tema e a organização composicional; b) propor um Plano de Trabalho Docente (PTD), elaborado a partir da proposta de Gasparin (2003) como sugestão de encaminhamento metodológico para a abordagem do gênero; c) verificar se o procedimento adotado conduzem a uma prática que integre leitura, produção de texto e análise linguística, de modo contextualizado.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em relatar seus conhecimentos prévios a respeito do gênero a ser estudado, apresentar suas dúvidas e produzir os textos que serão solicitados.

As informações obtidas por meio da presente pesquisa serão publicadas e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Apucarana, de de 2010.

Neluana Leuz de Oliveira Ferragini
RG: 7.378.660-6

Declaro que entendi os objetivos de minha participação e concordo, voluntariamente, em participar.

Nome e assinatura do Sujeito da Pesquisa
Apucarana, de de 2010.