



*Sequências Didáticas de Gêneros:
uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem
e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz*

ORGANIZADORES

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Prof. Me. Damián Díaz (UDELAR)



Equipe editorial:

Editora chefe: Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz

Editoras adjuntas: Patrícia Cardoso Batista e Ana Paula Silva

ENTRETEXTOS

volume 23 - número 1 – Especial - 2023

Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz

Universidade Estadual de Londrina

Reitora:

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

Vice-Reitor:

Prof. Dr. Airton José Petris

Centro de Letras e Ciências Humanas

Diretora:

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

Vice-Diretora:

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Coordenadora:

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino

Vice-Coordenadora:

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

Editora-Chefe:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editoras Adjuntas:

Ana Paula Silva – Universidade Estadual de Londrina – UEL

Patrícia Cardoso Batista – Universidade Estadual de Londrina – UEL

Organizadores do dossiê temático

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão – Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof. Me. Damián Díaz – Facultad de Información y Comunicación Universidad de la República, Uruguay

Editora de layout:

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

Editores de texto

Ana Paula Silva
Bruna Oliveira Braz
Bruna Carolini Barbosa
Damián Díaz
Débora Cristina Monteiro Pena
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Gabriela Pepis Belinelli
Gabrieli Rombaldi
Lucas Mateus Giacometti De Freitas
Patrícia Cardoso Batista

Editoração da Capa:

Damián Díaz
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Patrícia Cardoso Batista
Vera Lúcia Lopes Cristovão

Foto da capa:

Foto do arquivo pessoal de: Vera Lúcia Lopes Cristovão

Normalização:

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência
Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

Conselho editorial:

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Profa. Dra. Adja Balbino Amorim Barbieri Durão – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Andrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Clemlton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP
Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS
Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG
Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Letícia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP
Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP
Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro – Universidade Federal do Paraná - UFPR
Prof. Dr. Ricardo Maria dos Santos – Universidade Estadual Paulista - UNESP
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP
Prof. Dr. Sírio Possenti – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP
Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Comitê *AD HOC* (v. 23, n. 01Esp/2023):

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Profa. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato – Universidade Federal do Paraná - UFPR
Profa. Dra. Ana Paula Trevisani – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Prof. Dr. Anderson Carnin – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
Profa. Ma. Carla Giovani de Campos – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Ma. Carla Aparecida Nunes de Souza – Secretaria Estadual de Ensino do Paraná - SEED
Profa. Dra. Cláudia Lopes Pontara – Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR
Profa. Dra. Cláudia Valéria Doná Hila – Universidade Estadual de Maringá - UEM
Prof. Dr. Clóvis Alencar Butzge – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Prof. Me. Damián Díaz – Facultad de Información y Comunicación Universidad de la República, Uruguay
Profa. Dra. Didiê Ana Cine Denardi – Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP
Profa. Eliza Adriana Sheuer Nantes – Universidade do Paraná – Unopar
Profa. Ma. Ellen Yurika Nagasawa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Profa. Dra. Francini Percinoto Polisel Corrêa – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
Profa. Ma. Gabriela Martins Mafra – Universidade de Campinas – UNICAMP
Profa. Ma. Gabriela Pepis Belinelli – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Prof. Dr. Geam Karlo-Gomes – Universidade de Pernambuco – UPE
Prof. Dr. Gladys Quevedo-Camargo – Universidade de Brasília - UnB
Profa. Ma. Jaci Brasil Tonelli – Universidade de São Paulo - USP
Profa. Dra. Jacqueline Costa Sanches Vignoli – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
Profa. Dra. Juliana Alves Assis – Pontifícia Universidade Católica – PUC/MG
Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Profa. Dra. Laura Masello – Universidad de la República, Uruguai
Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP
Profa. Dra. Lidia Stutz – Universidade Estadual do Centro-Oeste – Unicentro
Profa. Dra. Luzia Bueno – Universidade São Francisco
Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi – Universidade Federal do Pará – UFPA
Profa. Dra. Márcia Sipavicius Seide – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Profa. Dra. Maria Ilza Zironi – Universidade Estadual de Londrina – UEL
Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
Profa. Dra. Marileuza Ascencio Miquelante – Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR
Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer – Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Profa. Dra. Marlene Aparecida Ferrarini – Instituto Federal do Paraná – IFPR
Profa. Dra. Paula Kracker Francescon – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini – Secretaria Estadual de Ensino do Paraná – SEED
Profa. Ma. Raquel Franciscatti dos Reis – Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC
Profa. Dra. Regina Celi Mendes Pereira – Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Prof. Dr. Rodrigo Albuquerque Pereira – Universidade de Brasília – UnB
Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni – Universidade Estadual Paulista – Unesp/Bauru
Profa. Dra. Rosiane Moreira da Silva Swiderski – Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS
Profa. Dra. Simone da Costa Carvalho – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila
Profa. Dra. Suélen Maria Rocha – Universidade Estadual de Londrina - UEL
Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão – Universidade Estadual de Londrina – UEL

Periodicidade:

Anual (até 2009)

Semestral (a partir de 2010)

ISSN (Impresso): 1519-5392

ISSN (Digital): 2764-0809

Indexado por/ *Indexed by:*

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities

[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

[Google Acadêmico](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

Catálogo na publicação
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Entretextos /

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)
E-ISSN 2764-0809 (on-line)

Letras – Periódicos. 2. Lingüística - Análise do discurso –
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em
Estudos da Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

Universidade Estadual de Londrina
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970
Caixa postal: 6001
Tel. +55 (43) 3371 4624
entretextos@uel.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz” 1
Joaquim Dolz

ENSAIO DE APRESENTAÇÃO

Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores – Ensaio introdutório ao dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz” 12
Damián Díaz
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Eliana Merlin Deganutti de Barros

Características del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros y su recepción entre docentes de lenguas e investigadores –Ensayo introductorio al Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz” 12
Damián Díaz
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Eliana Merlin Deganutti de Barros

ARTIGOS

CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Prática de análise linguística e construção de contos populares: da recepção à produção do gênero..... 34
Rafaela Oppermann Miranda
Ana Cecília Teixeira Gonçalves

A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente..... 54
Maria Beatriz Pinto
Carolina Alves Fonseca

Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa..... 77
Eliana Merlin Deganutti de Barros
Samandra de Andrade Corrêa

CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem 101
Carla Aparecida Nunes de Souza
Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral 122
Luane Guerra Vitorino
Luciane Carlan da Silveira
Gil Roberto Costa Negreiros

A produção do artigo de opinião em contexto pandêmico: uma experiência de intervenção com sequência didática 144
José Jilsemar da Silva
Joseilda Alves de Oliveira
José Cezinaldo Rocha Bessa

Escrita/reescrita do gênero dissertação escolar por meio da metodologia sequência didática 166
Antonia Luziane Silva de Castro
Paulo da Silva Lima

Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no Ensino Médio 189
Maria Izabel Rodrigues Tognato
Marcia Cristina de Aquino de Paula

O *booktube* no ensino médio: uma proposta de sequência didática de gêneros no contexto remoto..... 213
Geam Karlo-Gomes
Gustavo Justino Pamplona
Maiara Coelho Rodrigues

CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR

Letramento acadêmico crítico por meio de fichamentos: uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo 234
Victoria Barboza de Castro Cunha
Ana Paula Kuczmynda da Silveira

Reflexões de licenciandas em Letras sobre a elaboração de sequências didáticas na formação para a docência 254
Fernanda Pereira de Melo
Gustavo Lima

A produção de sequências didáticas de gêneros da ordem do argumentar: perspectivas aplicadas à formação docente 269
Luciana Vieira Alves Rocha
Maria de Fátima Alves

Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora 292
Alessandra Magda de Miranda
Regina Celi Mendes Pereira

O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line 314
Maria Ilza Zironi
Diene Eire de Mello

CONTEXTO DE PESQUISA

- Uma fotografia dos estudos sobre sequências didáticas de gêneros no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação..... 334
Kleber Aparecido da Silva
Paula Cobucci

RESENHA


- Resenha da obra Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*, organizada por Ermelinda Barricelli, Geam Karlo-Gomes e Joaquim Dolz..... 354
Jacqueline Costa Sanches Vignoli
Vera Lúcia Lopes Cristovão
Marileuza Ascencio Miquelante

Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”

Preface of the Dossier “Didactic Sequences of Genres: a tribute from the research group Language and Education (LED) to Professor Joaquim Dolz”

Prefacio del Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz

Joaquim Dolz¹

 0000-0003-1488-0240

Em 1980, se iniciou em Genebra uma série de trabalhos de colaboração entre a equipe dos professores Jean Paul Bronckart e Bernard Schneuwly com os professores de Ensino Médio para desenvolver dispositivos destinados ao ensino da produção escrita. O grupo de professores universitários e de professores do Ensino Médio que trabalhava em colaboração se intitulava Grupo Pedagogia do Texto. Naquela época ainda não se falava de Didática, mas foi nesse período que se concebeu o dispositivo sequência didática (SD), o qual se estendeu ao Ensino Básico, com os trabalhos de Auguste Pasquier e os meus, Joaquim Dolz.

As SD tomaram uma dimensão internacional importante a partir dos anos 90, quando um projeto de pesquisa importante permitiu a escrita do material didático *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'enseignement de l'oralité et de l'écriture*² (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001), que tinha um interesse

¹ Professor da Universidade de Genebra (Unige), na Suíça. Membro dos grupos de pesquisa GRAFE, FORENDIF e HISTEL. E-mail: joaquim.dolz-mestre@unige.ch

² Expressar-se em francês: sequências didáticas para o ensino da oralidade e da escrita.

particular. A pesquisa foi financiada pelo fundo nacional de pesquisa suíço, e tinha como objetivo elaborar sequências didáticas e avaliar o seu impacto nas aprendizagens. Essa pesquisa, dirigida por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michele Noverraz, permitiu a escrita de materiais que se converteram em um livro didático para toda a comunidade suíça francófona, mas que se estendeu aos sete cantões suíços, para o ensino, principalmente, da produção oral e escrita.

Do ponto de vista internacional, os trabalhos da equipe de Genebra foram difundidos, principalmente, na Espanha e nos países francófonos. E, com a tradução e adaptação de uma série de artigos de Bernard Schneuwly e meus, Joaquim Dolz, por Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro, o conceito de SD chegou ao Brasil, por meio do livro *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Atualmente, no Brasil, são muitos os autores que se valem da perspectiva iniciada pela Pedagogia do Texto, desenvolvida pela equipe de Didática das Línguas da universidade de Genebra, e buscam adaptar o dispositivo à realidade complexa e heterogênea do Brasil. A SD é um dispositivo para o ensino da expressão tanto de uma língua primeira, como de línguas adicionais ou segunda. Ela tem várias características, que convém recordar.

A primeira característica da SD que destaco é que, por meio desse dispositivo, se busca iniciar o trabalho sobre a expressão em um projeto – o que, no Brasil, Ana Maria Guimarães chamou de projetos didáticos de gêneros (GUIMARÃES; CARNIN; KERSCH, 2015). O que é um projeto? O projeto antecipa, para o alunado, sobre o que vai se trabalhar, e dá sentido ao ensino da produção escrita/oral. Exemplos de projetos: a escrita de uma carta à prefeitura para pedir jogos a uma escola municipal; a escrita de um livro com lendas inventadas pelos alunos para ser vendido e arrecadar dinheiro para uma viagem escolar. São projetos em que, a partir das necessidades linguísticas dos alunos, se antecipa o tipo de trabalho e o que eles podem aprender realizando um trabalho sobre a produção escrita, oral ou sobre a recepção textual.

A segunda característica, e que é difícil os professores compreenderem, é que nós pretendemos que o trabalho sobre escrita e oralidade parta de uma observação das capacidades iniciais dos alunos. Antes de ensinar com as

novidades, de trabalhar com eles sobre os problemas de escrita ou oralidade, vamos observar o que eles já são capazes de fazer. Em uma primeira etapa, uma vez definido o projeto, pedimos a escrita de um texto ou uma produção oral, para observar as capacidades presentes nos alunos, mas também para detectar lacunas, erros e obstáculos. É importante compreendermos a natureza do obstáculo de aprendizagem para podermos elaborar tarefas para superá-lo.

A terceira característica da SD que ressalto é: uma vez avaliadas as capacidades iniciais dos alunos, a finalidade principal da SD é trabalhar o percurso para que o aluno aprenda a produzir o texto requerido pelo projeto. Não é uma tarefa única, mas uma série de tarefas organizadas no tempo, permitindo o progresso dos alunos. A noção de sequência trata de organizar temporalmente as atividades, de modo que as primeiras sirvam de base para as que vêm a seguir. Geralmente, organizam-se as SD em função de diferentes orientações: pode ser escrevendo um texto passo a passo ou, mais geralmente, organizando ateliês/oficinas/módulos em que são trabalhadas as dimensões problemáticas identificadas na produção inicial. Por exemplo, ao trabalhar a fábula, pode-se ter uma primeira etapa de leitura e compreensão de fábulas para reconhecer o gênero, seguida de uma etapa trabalhando os personagens prototípicos da fábula; uma terceira etapa planejando a estrutura/organização do texto; uma quarta etapa trabalhando sobre as unidades linguísticas que caracterizam a narração em português; e, por fim, outra destinada à alternância entre a parte narrativa, a parte dialogada e a moral da fábula. Atualmente, sabemos que temos diferentes modalidades de organização da sequenciação do trabalho para desenvolver a escrita e a oralidade.

Além do trabalho com a produção textual, as SD também são mobilizadas para desenvolver a compreensão escrita e oral. No Brasil, por exemplo, Eulália Leurquin, no grupo ALTER (Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações), trabalha a leitura com SD (LEURQUIN; BEZERRA, 2020); Vera Cristóvão trabalha com produção e compreensão escrita e oral com SD em inglês (ADATI; FERREIRA; CRISTOVÃO, 2017; CRISTOVÃO, 2010, 2014; LENHARO; CRISTOVÃO, 2018); Eliane Lousada realiza muitos trabalhos sobre oral e escrita

em francês (LOUSADA, 2022). No Brasil, desenvolvem-se SD tanto no domínio da escrita, da oralidade quanto da multimodalidade, com trabalhos de pesquisadores como Elvira Lopes Nascimento (NASCIMENTO; GRANDE, 2019), Luzia Bueno (JACOB; BUENO, 2020), Tânia Magalhães (MAGALHÃES; BARBOSA, 2017), Eliana Merlin Deganutti de Barros (BARROS, 2020; BARROS; STRIQUER, 2020), Lília Santos Abreu-Tardelli (ABREUU-TARDELLI; LIMA; SOUZA; AMORIM; FREITAS, 2018), Regina Celi Mendes Pereira (PEREIRA, 2012). Os trabalhos, no Brasil, com aporte das SD, são desenvolvidos em contextos múltiplos de ensino e aprendizagem de línguas, como mostra a recente obra organizada por Ermelinda Barricelli, Geam Karlo-Gomes e Joaquim Dolz (2020), *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*, livro resenhado por Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Marileuza Ascencio Miquelante, neste dossiê.

A quarta característica que destaco, que tardou mais a se desenvolver no Brasil, diz respeito ao trabalho sobre a língua portuguesa na SD. A SD não pretende unicamente traçar um projeto pedagógico em que se desenvolva a compreensão ou a produção de textos por meio da realização de um projeto. Ela procura um trabalho pontual e detalhado sobre as funções da língua dentro do texto. E, quando falamos em unidade de trabalho com SD, em gênero de texto, estamos falando do desenvolvimento de um gênero de texto em uma língua natural, pode ser português, inglês, espanhol, francês. Isso significa que, se você trabalha um gênero argumentativo, pode trabalhar sobre os conectores ou organizadores lógico-argumentativos tão importantes nesse gênero; se trabalha a fábula, pode trabalhar a temporalidade e os tempos verbais da fábula, as unidades linguísticas que servem para caracterizar os animais; se você trabalha uma receita culinária, pode trabalhar os tempos verbais (imperativo, presente, futuro) e como se cria a coesão temporal. Uma particularidade importante das SD é, justamente, integrar o trabalho sobre a língua e as configurações linguísticas de uma língua particular, como a língua portuguesa, quando se trabalha o texto. Insisto nessas características porque, nem sempre, os trabalhos desenvolvidos respondem a elas. Particularmente, nas primeiras etapas de desenvolvimento das SD no Brasil, o

trabalho sobre a língua portuguesa não ficava suficientemente desenvolvido.

A última característica é que, ao final da SD, deve-se realizar uma nova produção para ver se o aluno progrediu em relação à primeira. As estratégias são múltiplas porque, geralmente, as SD propõem um debate antes da escrita final do texto, com ferramentas e instrumentos que ajudam a memorizar o trabalho anterior para ser integrado à produção final. E isso ocorre, sempre, numa perspectiva vigotskiana, na qual a tomada de consciência das características do gênero de texto trabalhado ajuda a ter um controle consciente sobre a atividade de escrita. O uso da língua, o trabalho prático de escrever ou falar, é importantíssimo. Mas a nossa ambição é, também, que o aluno tenha um controle consciente sobre o trabalho que está realizando. Não se trata unicamente de escrever cada dia melhor, mas também ter consciência de que escrever significa reescrever, reler o trabalho. E isso ocorre realizando atividades metacognitivas para ter um controle consciente do trabalho de escrita.

Essas são as características globais da SD que tiveram uma importância muito grande no desenvolvimento dos trabalhos que se reúnem neste dossiê, e que mostram os avanços da utilização das SD no Brasil. O interessante da coletânea que apresentamos hoje é que são trabalhos que tratam de se adaptar a uma realidade diferente do país onde se elaboraram as primeiras SD, porque levam em consideração as contingências particulares das escolas brasileiras, que são muito diversas (horário, formação de professores, etc.). O interesse da obra já não é ver quais foram as raízes da SD, mas sim ver como esse dispositivo está se desenvolvendo hoje no Brasil.

Existem diferentes possibilidades de utilização das SD. Na Educação Básica no Brasil, por exemplo, os horários dedicados ao ensino da língua não são os mesmos que em outros países. Por isso, há SD que concentram o trabalho em um período mais limitado, porque as condições de trabalho no Brasil são diferentes. Chamaria a modalidade de uma mini SD, em que se concentra o trabalho e se busca uma focalização sobre as dimensões mais importantes, as quais, talvez, sejam importantes inclusive do ponto de vista interacional, porque se busca aquilo que terá uma influência maior para permitir o desenvolvimento da linguagem dos

alunos.

Existe uma segunda modalidade, em que a SD implica um trabalho que pode durar meses com os alunos. Tanto na Suíça como no Brasil, assim como em outros países, começamos a falar de itinerários. Sobre esse dispositivo podemos citar os trabalhos de Barros, Ohuschi e Dolz (2022) e Dolz, Lima e Zani (2020). O que é um itinerário didático? Uma SD complexa, em que se trabalha por etapas e, ao final de cada etapa, se escreve um novo texto, se faz um treino sobre a produção oral ou escrita. No lugar de uma produção inicial e uma final, há mais etapas, uma reiteração das produções e, em cada uma delas, uma centralidade em atividades metacognitivas desenvolvidas na etapa realizada. Acho que essas duas características são as mais importantes do itinerário.

Dessa forma, ao desenvolver um projeto de escrita de um texto ou de realização de uma apresentação oral, por exemplo, no lugar de solicitar que o aluno faça duas produções (uma inicial e outra final), o professor pode desenvolver várias etapas de produção, tentando, depois de cada uma, organizar um debate e atividades/tarefas para que o aluno tome consciência do processo de produção e recepção do texto. Um exemplo é o trabalho realizado sobre a fábula, por Dolz, Lima e Zani (2020). É um trabalho centrado na análise e compreensão de fábulas tradicionais, no qual se tem uma etapa sobre a escrita de fábulas e, a partir de animais opostos, a escrita de uma nova do texto; uma etapa de escolha e escrita de aforismos ou refrões e, a partir dos refrões, a escolha de animais para a escrita de uma fábula. Assim, se tem uma avaliação do que os alunos conseguem fazer na escrita da fábula. Uma vez escrita a primeira versão do texto, há uma reescrita para que a fábula seja oralizada, incluindo os diálogos entre os animais; e uma última etapa, em que eles fazem um espetáculo e se preparam para a interpretação e apresentação oral da fábula, com vozes dos diferentes alunos. O referido itinerário exige, assim, um trabalho de vários meses na escola, mas é um trabalho interessante, porque articula compreensão, planificação da produção escrita, escrita da fábula, transformação da escrita da fábula em interpretação oral e um trabalho de treino sobre a oralidade para a apresentação oral da fábula.

E existem muitas outras possibilidades, porque a ideia de base da SD é

sequenciar atividades para permitir o progresso dos alunos, e pode-se fazer isso com umas poucas atividades concentradas, ou com um trabalho de longa duração. Evidentemente, as SD na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental não são iguais às SD organizadas para preparar os alunos para a redação do ENEM, ao final do Ensino Médio.

A SD exige também uma reflexão importante sobre a apropriação do trabalho em aula, mas, paralelamente, uma reflexão sobre a progressão curricular dos primeiros anos da Educação Básica até a universidade, inclusive, a utilização de SD ou itinerários para a formação profissional e acadêmica, trabalhando sobre gêneros de texto nas esferas de trabalho das diferentes profissões (advogados, jornalistas, professores, etc.).

Com relação aos trabalhos reunidos nesta coletânea, o que considero importante é que as SD representam um trabalho de engenharia didática e de pesquisa. Cada um dos trabalhos propõe a elaboração de SD fundamentadas por modelos didáticos de um gênero de texto particular, como a carta de reclamação (Eliana Merlin Deganutti de Barros e Samandra de Andrade Corrêa), a carta de jogo de enigma (Maria Beatriz Pinto e Carolina Alves Fonseca) e o debate público regrado (Luane Guerra Vitorino, Luciane Carlan da Silveira e Gil Roberto Costa Negreiros). Mas as contribuições dessa coletânea vão além da tentativa de conceber ou criar um dispositivo. Os trabalhos também analisam o processo de implementação das SD quanto o seu impacto sobre as aprendizagens. Por exemplo, Maria Ilza Zirondi e Diene Eire de Mello, no artigo “O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line”, investigam a implementação de uma SD centrada no gênero resumo acadêmico, em ambiente virtual de aprendizagem, para o ensino superior. Já Maria Izabel Rodrigues Tognato e Marcia Cristina de Aquino de Paula, em “Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no Ensino Médio”, trazem resultados da implementação de uma SD centrada no artigo de opinião, com foco no potencial das atividades quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Quero ressaltar a importância de validação didática dos novos materiais

didáticos. Eu defendo que os livros didáticos têm que apresentar tarefas, atividades e dispositivos experimentados na escola, e escolher aqueles que têm um impacto mais positivo, que se adaptem melhor à realidade complexa do Brasil. E o conjunto de pesquisas deste dossiê são uma tentativa de dar uma validade didática ao dispositivo SD.

Vou terminar falando das críticas que se fazem no Brasil à SD. Uma primeira crítica é de considerar que a escrita, a produção oral e a leitura com a SD supõem um trabalho excessivamente planejado, e que não dá liberdade aos professores. Acho que essa crítica é um erro, porque as propostas de SD não são as únicas para desenvolver a produção oral e escrita. É importante que a escola realize muitas atividades de produção oral e escrita, e algumas delas não precisam ser trabalhadas com SD. Mas os alunos com grande dificuldade, que têm dificuldade de letramento, precisam de um trabalho passo a passo. E esse trabalho de passo a passo também é de uma grande riqueza para aqueles alunos que não têm uma dificuldade particular, porque eles tomam consciência dos processos implicados nos usos da língua, na escrita e na produção de textos. Acho que essa primeira crítica não é justa.

Uma segunda crítica é que as SD exigem muito trabalho e muito tempo da parte dos professores. É justo. Por isso, quero ressaltar a tentativa dos autores dessa coletânea de adaptar a temporalidade das SD à realidade brasileira e às condições de trabalho dos professores. Porque, se o professor não tem tempo e disponibilidade para avaliar uma produção inicial e detectar quais são as dificuldades dos alunos para escolher as oficinas/módulos de trabalho, isso significa que a SD não é um dispositivo interessante para o Brasil. Pessoalmente, eu acho que é possível adaptar a SD à realidade brasileira. E essa adaptação não pode ser a mesma para todas as escolas brasileiras. A ideia de trabalhar em módulos, de criar materiais modulares, é importante, porque a realidade escolar de uma cidade como São Paulo não vai ser a mesma de uma cidade do interior do Paraná, por exemplo. O ensino tem que ser diferente, uma vez que a realidade é diferente. O trabalho em uma escola pública que possui 30 alunos não vai ser o mesmo de uma escola privada que tem 15 alunos. O mesmo vale para um grupo

de professores que já é formado, e outro que ainda não é formado.

Por isso, quero aproveitar esta oportunidade para dar um reconhecimento particular à Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP), que utiliza a SD como ferramenta para o seu concurso de produção de textos. A OLP tem uma plataforma virtual (<https://www.escrevendoofuturo.org.br/>) voltada para a formação dos professores que o auxilia na adaptação das SD às necessidades específicas de cada contexto. Nessa plataforma, há não apenas consulta com experts, mas também um diálogo entre professores falando das atividades que consideraram mais interessantes para desenvolver com os alunos, bem como das que foram mais difíceis.

Por isso, vou insistir em dois aspectos importantes da SD para o Brasil: primeiro, a necessidade de formar equipes de professores que trabalham com SD e, segundo, a reflexão de como diferenciar o trabalho em função da população escolar. Isso é importantíssimo, considerando que o Brasil é um país com uma heterogeneidade muito grande, que dá uma riqueza importante ao país. O tratamento da diversidade é muito importante na luta contra as desigualdades, e nós pensamos que a SD é um instrumento de luta contra os problemas de letramento do Brasil – não é o único, mas é um instrumento importante. É, também, uma maneira de facilitar o trabalho complexo dos professores. As SD têm que ser dispositivos abertos para que, o professor, avaliando a situação e as capacidades iniciais dos alunos, possa adaptar os materiais e não aplicá-los “ao pé da letra”, seguindo sempre o princípio de responder às necessidades dos alunos.

Quero parabenizar, enfim, o trabalho dos organizadores do Dossiê, que reuniram esse conjunto de trabalhos e, também, a exigência e o rigor com que os pareceristas dialogaram com os autores para permitir um conjunto de trabalhos de qualidade que, pessoalmente, aprecio muito. Porque, coletivamente, estamos avançando e criando dispositivos inovadores e adaptados à realidade do Brasil.

Referências

ABREU-TARDELLI, L. S.; LIMA, F. S.; SOUZA, R. R.; AMORIM, N. R. V.; FREITAS,

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 1Esp, p. 01-11, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOLZ, J.

Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”

J. P. M. Gêneros, instrumento e desenvolvimento humano: revisitando a proposta didática do Interacionismo Sociodiscursivo. *In: CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas (org.)*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 215-246.

ADATI, F. S. ; FERREIRA, F. T. ; CRISTOVÃO, V. L. L. O Uso de Gêneros da esfera digital em contextos de vulnerabilidade social: duas propostas de sequência didática. *In: EL KADRI, M. S.; ORTENZI, D. I. G.; RAMOS, S. M. (org.). Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 123-149.

BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

BARROS, E. M. D. de. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In: A. P. F. N. BRANDILEONE; V. da S. OLIVEIRA (org.). Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D.; OHUSCHI, M. C. G.; DOLZ, J. Das sequências didáticas aos itinerários: adaptação do caderno de poemas da Olimpíada de língua portuguesa. *In: KRAEMER, M. A. D. et al. (org.). Línguas e literaturas na fronteira sul: reflexões linguísticas e diálogos na educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022. p. 93-126.

BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. D. Sequência didática de gêneros: ferramenta de desenvolvimento de projetos de letramentos múltiplos no ensino da língua portuguesa. *In: BARRICELLI E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020. p. 109-132.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. *In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editora, 2010. p. 105-116.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. *In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. R. (org.). Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 315-336.

DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Textura*, v. 22 n. 52, p. 250-274, out./dez. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck, 2001.



DOLZ, J.

Prefácio do Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”

Disponível em: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:34882>. Acesso em: 8 março 2023.

GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

JACOB, A. E.; BUENO, L. A engenharia didática e o ensino do gênero debate eleitoral nos anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 18, p. 87-103, 2020.

LENHARO, R. I.; CRISTOVÃO, V. L. L. Multiletramentos no ensino de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 21, p. 367-402, 2018.

LEURQUIN, E. V. L. F.; BEZERRA, R. U. A leitura de fábulas na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. *Leitura*, Maceió, n. 67, set./dez. 2020, p. 83-98.

LOUSADA, E. G. Gênero exposé oral na graduação em Letras-Francês: formando os estudantes para a produção de um texto oral formal. *Veredas - revista de estudos linguísticos*, Juiz de Fora, v. 26, p. 247-260, 2022.

MAGALHÃES, T. G.; BARBOSA, G. O. O gênero entrevista: uma experiência de transposição didática no Ensino Fundamental. In: BARROS, E. M. D.; STORTO, L. J. (org.). *Gêneros do jornal e ensino: práticas de letramentos na contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2017. p. 95-118.

NASCIMENTO, E. L.; GRANDE, P. B. Sequências didáticas e multiletramentos: novos desafios para a inovação das práticas docentes. In: NASCIMENTO, E. L.; VCRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas (SP): Pontes Editores, 2019. p. 15-45.

PEREIRA, R. C. M. (org.). *Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.




Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores – Ensaio introdutório ao Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”


Characteristics of the procedure Didactic Sequence of Genre and its reception among language teachers and researchers – introductory essay to the Dossier “Didactic Sequences of Genre: a tribute from the Research Group Language and Education (LED) to Professor Joaquim Dolz”

Características del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros y su recepción entre docentes de lenguas e investigadores – Ensayo introductorio al Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz”


Damián Díaz¹

 0000-0002-0825-5302

Vera Lúcia Lopes Cristovão²

 0000-0001-7875-6930

Eliana Merlin Deganutti de Barros³

 0000-0001-9241-9375

Palavras iniciais

Uma data importante na difusão do procedimento Sequência Didática de Gêneros⁴ (SDG) criado por pesquisadores/as da Universidade de Genebra

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professor assistente da Universidad de la República. damian.diaz@fic.edu.uy

² Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora associada da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. cristova@uel.br

³ Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná. elianamerlin@uenp.edu.br

⁴ Ao longo desse ensaio, utilizamos a expressão Sequência Didática de Gêneros (SDG), com o acréscimo “de Gêneros” à locução originalmente cunhada pelos pesquisadores genebrinos, com o

filiados/as ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é a publicação da coleção didática *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, feita em 2001, sob a coordenação de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Essa coleção é encabeçada por um capítulo introdutório, hoje célebre, intitulado *Présentation de la démarche*, que apresentava os aspectos metodológicos e as concepções teóricas que conformam o procedimento. Além de estar presente nesse texto didático, as SDG foram estudadas e aperfeiçoadas em diversas pesquisas e publicações nos anos prévios e posteriores a essa publicação por parte dos/as pesquisadores/as de Genebra.

Em português, o texto de Dolz, Noverraz e Schneuwly mencionado foi amplamente difundido por sua tradução no livro organizado e traduzido por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sob o título *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, e se tornou uma obra de referência. O mesmo livro traz resultados de experiências de desenvolvimento de SDG em diferentes contextos e com gêneros específicos. Em espanhol, um importante texto que divulgou o procedimento SDG foi a versão traduzida sob a direção de Dora Riestra, de 2007, do texto de Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz (1999) *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude*. Nesse texto fundacional, os autores, além de delimitarem o conceito de capacidades de linguagem para o ISD, apresentam a análise da aplicação dos instrumentos SDG e modelo didático de gênero ao ensino das apresentações orais.

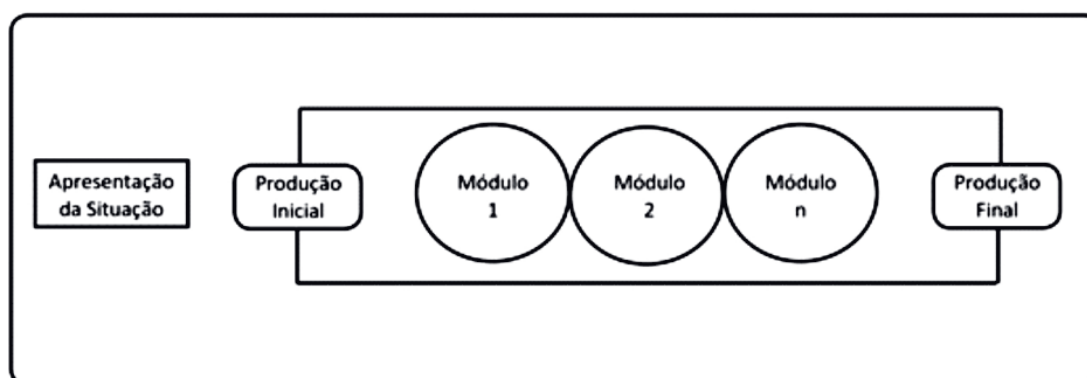
Naquele texto fundacional, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001, 2004, p. 82-85, grifo do autor), explicam que “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Essa sequência se compõe de quatro fases diferenciadas: “uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar”; “um primeiro texto inicial, oral ou escrito que corresponde ao gênero trabalhado” ou *primeira produção*; um conjunto de *módulos*, “constituídos por várias atividades ou exercícios” em que “os

intuito de enfatizar, com base em Barros (2020), tanto o caráter metodológico complexo e específico da proposta quanto sua organização em torno do conceito de gênero de texto.

problemas colocados pelo gênero são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada”; e finalmente, uma *produção final* em que “o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados”.

É amplamente conhecido o esquema gráfico de SDG apresentado naquele texto:

Figura 1 - Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004, p. 83)

Desde essas primeiras produções, e posteriores traduções, inúmeros/as docentes e pesquisadores/as da América do Sul e da Europa têm seguido total ou parcialmente as orientações didáticas do ISD quanto à sequenciação do ensino de línguas para planejar e analisar intervenções em sala de aula. Além disso, outras noções metodológicas também importantes foram apresentadas, desenvolvidas e discutidas dentro do ISD, tais como a de *capacidades de linguagem* (BRONCKART; DOLZ, 1999; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e a de *modelo didático de gênero* (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). De fato, a própria proposta de SDG tem recebido acréscimos e reinterpretações, principalmente derivados do trabalho de interacionistas brasileiros/as (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

De uma maneira geral, é possível afirmar que as propostas teóricas do ISD a respeito do ensino de línguas e, particularmente, as noções desenvolvidas em relação ao planejamento de SDG, têm tido um forte impacto nas pesquisas sobre o ensino de línguas, assim como nas próprias práticas nos três níveis de ensino -

fundamental, médio e superior. À guisa de exemplo, apresentamos algumas evidências desse impacto nos nossos países de origem, o Brasil e o Uruguai, embora sejamos conscientes de que essa disseminação se deu, em diferentes proporções, em outros países da América do Sul e da Europa.

No Brasil, vários documentos de política pública para o ensino de línguas têm sugerido a elaboração de SDG ou, pelo menos, têm adotado orientações teóricas dos/as didatas do ISD para o ensino de língua por meio de gêneros de textos. O capítulo de Machado e Guimarães (2009), em que as autoras revisam o impacto das teorias do ISD no campo educacional e de pesquisa brasileiro, explica com clareza a forte influência que as ideias de pesquisadores/as do ISD, principalmente Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, tiveram na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa publicados em 1997, assim como, acrescentamos, nos que foram publicados em 1998 e 2000, especialmente no primeiro desses. Também, no Brasil, há de se apontar a influência do procedimento SDG e das concepções de linguagem do ISD no programa *Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa* (PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO, [2023]). Por sua vez, a pesquisa de Bork *et al.*, (2014) atesta a disseminação das concepções desenvolvidas pelo ISD no país. Nesse trabalho, Jean-Paul Bronckart e Joaquim Dolz são alguns dos/as autores/as mais mencionados como referências teóricas em uma enquete realizada a trinta professores/as de língua portuguesa atuantes em universidades públicas.

No Uruguai, diversos documentos de orientação para o ensino de primeira língua e de línguas adicionais têm adotado o conceito de gênero como objeto de ensino desde a década de 2000 (URUGUAY, 2008, 2015, 2016, 2019). Particularmente, a noção de SDG como entendida pelos/as autores/as genebrinos/as está presente em materiais oficiais de orientação ao planejamento docente do *Portal Educativo Uruguay Educa* (URUGUAY, 2023). Além disso, o trabalho de Díaz (2023) reconhece a influência das orientações didáticas do ISD na proposta de ensino de primeira língua por meio dos gêneros em materiais didáticos oficiais para o ensino fundamental, publicados a partir de 2016. Também, nos últimos anos, diversos/as professores/as de ensino superior envolvidos na formação docente

de espanhol como primeira língua têm desenvolvido trabalhos que se sustentam, em parte, nas ideias didáticas do ISD (BENTANCUR, 2015; CENTANINO; ROSELLI; SAVIO, 2015; ROSELLI; CALLERO; MILSEV, 2015; CENTANINO; PELUFFO; ROSSELLI, 2022). Além do mais, alguns desses trabalhos recentes feitos por pesquisadores/as uruguaios/as têm como componente central as SDG; os de Díaz (2019, 2020), no ensino de português como língua adicional, o de Martínez (2020), no ensino de espanhol como primeira língua.

Por outra parte, diversas investigações científicas foram desenvolvidas para analisar o impacto da utilização de SDG no ensino e na aprendizagem de primeiras línguas e línguas adicionais, assim como na formação de professores/as. De acordo com uma busca realizada na plataforma SciELO⁵, entre 2000 e 2023, trinta e três artigos científicos foram publicados em revistas indexadas nesse acervo, por autores/as que utilizam o procedimento SDG em seus arcabouços metodológicos ou teóricos, tendo suas origens em vários países da América do Sul, principalmente no Brasil. No marco dos trabalhos do grupo Linguagem e Educação (LED) da Universidade de Londrina, promotor deste dossiê temático, foram publicados recentemente os artigos de Belinelli, Barros e Cristovão (2022), *Como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros?* e de Denardi (2017) *Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning*. Esta revisão é apenas uma amostra do grande volume de pesquisas desenvolvidas sob a influência do procedimento SDG do ISD.

Perante um impacto tão expressivo dessa proposta no agir de tantos/as docentes e cientistas da linguagem e da didática, cabe se perguntar quais foram os motivos que levaram a que o procedimento SDG fosse ao encontro das necessidades de tantos/as e tão diversos/as agentes. Notoriamente, essa é uma pergunta muito ampla e complexa, que poderia ser respondida com base em evidências empíricas, mas cuja resposta também pode ser objeto de uma reflexão de natureza teórica e pedagógica, como a que tentaremos desenvolver no presente ensaio. Antes de dar início à nossa argumentação, é necessário frisar que ateremos nossa análise ao procedimento SDG em associação com outras noções teóricas e

⁵ A busca foi realizada por meio do termo “sequência didática” e os resultados foram filtrados manualmente a partir dos conteúdos dos artigos e de suas referências bibliográficas.

metodológicas que o complementam, mas entendemos que a aceitação do procedimento deve ser lida no marco da ampla recepção do referencial teórico mais geral do ISD entre educadores/as e pesquisadores/as⁶.

Nossa tese, que não pretende negar outras possíveis interpretações, é que a aceitação do procedimento SDG pode ser explicada por cinco características que ele possui. Nomeadamente, o procedimento SDG, como entendido pelo ISD,

1. promove um agir docente reflexivo,
2. é adaptável a diversos contextos,
3. facilita o planejamento das intervenções de ensino,
4. permite o ensino de diferentes facetas da língua/linguagem(ns), e
5. visa não apenas ao ensino, mas à aprendizagem.

A seguir, tentaremos expor as razões que nos levam a elencar essas cinco características como possíveis motivos da aceitação e da produtividade do procedimento entre docentes e pesquisadores/as.

As SDG promovem um agir docente reflexivo

Diversos/as autores/as que pensam a formação docente, tanto no marco do ISD (DENARDI, 2009; LANFERDINI, 2019) quanto dentro de outras orientações teóricas (LATORRE, 2003; PERRENOUD, 1999, 2000; SCHÖN, 1997; STENHOUSE, 1987), têm defendido que, para que o/a professor/a possa assumir adequadamente uma tarefa tão complexa e mutável como a do ensinar, é necessário ser capaz de refletir sobre a prática. Essa capacidade de *reflexividade* (BRONCKART, 2005; DENARDI, 2009) está mediada tanto por atitudes favoráveis ao pensamento crítico quanto por conhecimentos de diversa natureza.

Embora nossas possibilidades de reflexão sistematizada e de discussão sobre a prática possam se ver limitadas pelas múltiplas demandas da tarefa de

⁶ Machado e Guimarães (2009) apresentam um contexto histórico e alguns possíveis motivos que esclarecem a rápida e profícua recepção das ideias do ISD no contexto educacional brasileiro dos últimos 20 anos.

ensinar, as ações docentes que estão envolvidas na criação de uma SDG como a proposta pelo ISD supõem uma atividade complexa de construção de conhecimento voltado para o agir. Nesse sentido, selecionar temáticas a tratar, desenhar situações significativas de uso da língua e projetos escolares, buscar expoentes textuais do gênero, reconhecer suas dimensões ensináveis e identificar seu alinhamento com as orientações curriculares, assim como criar atividades de leitura, escrita e análise textual são ações docentes que propiciam a instanciação da nossa capacidade de reflexão sobre a prática de ensino.

Essas ações tornam nossas práticas uma *práxis*, nos termos freireanos, e não apenas uma *aplicação*. De acordo com Paulo Freire (2005), a *práxis* é a ação concreta guiada pela reflexão historicamente situada, que permite que o sujeito *seja* por si e para si e não apenas para os outros, que adote uma voz, que intervenha no diálogo e que assuma uma intencionalidade. De acordo com Freire (2005, p. 100, grifo do autor),

[...] o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente, a consciência é, por essência, um *caminho para* algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de idealização. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra.

Frente a essa definição, cabe apontar que as ações profissionais que o procedimento SDG leva a realizar representam um grande potencial para esses processos de diálogo entre agir didático, reflexão e teoria, em que nós, educadores/as, desenvolvemos nosso “método” e acessamos a nossa voz como profissionais.

Partindo da concepção de reflexividade de Bronckart (2005), Denardi (2009, p. 88, tradução nossa) apresenta uma reflexão similar ao dizer que “quando os professores constroem Modelos Didáticos de gêneros específicos e planejam atividades didáticas baseadas na estratégia teórico-metodológica da SDG, eles podem não só aprimorar seu conhecimento sobre a linguagem, mas podem também

refletir sobre sua prática pedagógica.”⁷ No mesmo sentido, Pontara (2018) aponta o potencial do trabalho com SDG como fator de estimulação da formação continuada.

As SDG são adaptáveis a diversos contextos

O procedimento SDG não prescreve conteúdos curriculares específicos nem apresenta a seleção de textos ou atividades prontas. Ele é, por isso, um procedimento didático e não propriamente um material didático. Isso faz com que as SDG abram um espaço promissor para as possibilidades de criação e de desenho contextualizado dos processos de ensino por parte dos/as docentes. Nesse sentido, embora as SDG suponham um itinerário pré-estabelecido em seu formato, e possam até conter orientações relativas ao gênero, à prática social a ser ensinada e a alguns conhecimentos linguístico-discursivos relevantes, elas requerem, para sua efetivação, da ação criadora de um/a professor/a em um determinado contexto (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Como já foi apontado por Schneuwly e Bain (1993), todo esse processo de criação encontra-se regulado internamente e externamente pelo contexto de ensino. Elementos como os conhecimentos disponíveis sobre o gênero, os conhecimentos e as capacidades dos/as estudantes, o contexto sociocultural da instituição escolar, e as próprias possibilidades pessoais e as limitações institucionais frente às quais o/a professor/a se encontra, são necessários para adaptar a SDG à realidade, e, se forem levados em conta, podem ampliar as chances de os processos de ensino repercutirem em efetivas aprendizagens. Esse raciocínio se reflete nas palavras de Magalhães e Cristóvão (2018, p. 47), quando as autoras se referem às SDG nos seguintes termos:

[...] o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e das necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar.

⁷ “[...] when teachers construct DMs of specific genres and plan didactic activities based on the theoretic-methodological strategy of DS, they can not only improve their knowledge about language, but they can also reflect about their pedagogical practice.” (DENARDI, 2009, p. 88)

Nos dias atuais, contamos com um volume suficiente de investigações sobre o desenho concreto e a implementação de SDG em diferentes contextos, níveis de instrução e estatutos das línguas ensinadas. Essas pesquisas mostram que, como já foi apontado por Cristóvão e Stutz (2011), o universo de possibilidades de adaptação de um itinerário de ensino de língua a uma determinada realidade é muito amplo, inclusive quando se trabalha sob os moldes de um quadro teórico-metodológico comum, como o do ISD. Essas possibilidades de variação não chamariam a atenção de nenhum/a cientista social consciente da riqueza inerente ao comportamento humano e a sua organização social e histórica, mas sustentam a fortaleza da SDG como procedimento adaptável à diversidade.

De fato, como já foi constatado por Magalhães e Cristóvão (2018), quando os/as professores/as utilizam a ferramenta SDG, como tem acontecido com diversos/as pedagogos/as brasileiros/as nas últimas décadas, eles/as detectam a necessidade de realizar ajustes na própria ferramenta. Nesse sentido, são destacáveis as propostas de reelaboração realizadas por Swiderski e Costa-Hübes (2009), assim como a produzida pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED) da Universidade de Londrina e publicada em Miquelante, Cristóvão e Pontara (2020)⁸. Esses exemplos mostram que as SDG permitem que os/as agentes educacionais tomem controle e avaliem possibilidades de aprimoramento dos processos de ensino, fortalecendo a adaptação de cada proposta a cada realidade.

As SDG facilitam o planejamento das intervenções de ensino

Como vários trabalhos já têm apontado, as SDG não somente viabilizam um ensino mais efetivo das práticas de linguagem, mas têm o potencial de facilitar a tarefa do/a professor/a. Isso deve-se ao fato de que, como todo pré-construído cultural, as SDG funcionam como mediadoras do agir. Essa mediação supõe uma modificação, para o/a professor/a, da sua forma de interagir com o processo de

⁸ Uma discussão mais aprofundada a respeito de propostas de SDG concebidas no contexto brasileiro que apresentam reformulações a respeito do modelo de SDG da escola de Genebra encontra-se no Capítulo I do livro de Magalhães e Cristóvão (2018).

ensino, permitindo que o enxergue globalmente e que situe os diferentes elementos que nele intervêm e a sua relação. Tal como o apontam Barros e Cordeiro (2017), o agir do/a professor/a está mediado por artefatos culturais como os saberes científicos, disciplinares e didáticos da sua área, que constituem possibilidades de desenvolvimento potencial de suas capacidades. No mesmo sentido, é razoável considerar que as SDG, ao reorganizar a forma de trabalho do/a professor/a, instituem essas zonas potenciais de desenvolvimento e por isso, funcionam como fator de suporte do agir.

Há de se apontar que, como todo pré-construído cultural, as SDG não são neutras quanto ao tipo de processo que propiciam, pois correspondem a uma determinada teoria sobre o ensino e sobre a aprendizagem, assim como a uma concepção teórica da linguagem. Como afirmam Magalhães e Cristovão (2018), não é possível compreender o procedimento SDG sem relacioná-lo com os fundamentos teóricos que o sustentam⁹. Barros (2020) ressalta que, para utilizar esse dispositivo didático, é preciso conhecer os fundamentos teórico-metodológicos a partir dos quais ele foi sistematizado, sem os quais corre-se o risco de descaracterizá-lo como uma ferramenta de caráter sociointeracionista, condicionada a concepções de texto, gênero, ensino, atividades de linguagem, etc.

A partir da noção vygotskyana de instrumento cultural (LOUSADA 2018; SCHNEUWLY, 2004; VYGOTSKY, 2009), entendemos que as SDG acarretam essas perspectivas sobre o ensino, sobre a aprendizagem e sobre a linguagem, que, ao se interporem entre o/a professor/a e sua ação de ensinar, podem modificar a sua *inteligência prática* (VYGOTSKY, 2009). O anterior supõe que o procedimento SDG fornece ao/a docente uma base conceitual e um conjunto de orientações praxiológicas capazes de dar suporte ao ensino concreto de um objeto tão complexo como são as práticas de linguagem.

⁹ De acordo com as autoras (MAGALHÃES; CRISTOVAO, 2018), é possível que um contato pouco aprofundado com a sustentação teórica das SDG tenha causado simplificações ou “incômodos” de alguns pesquisadores e professores com o procedimento, que as tenham enxergado como promotoras de processos de ensino lineares, como estímulos a uma curricularização formal dos gêneros ou como promotoras de práticas de ensino desconectadas das práticas sociais reais.

As SDG permitem o ensino de diferentes facetas da língua/linguagem(ns)

Como se disse, as SDG têm por trás uma determinada concepção sobre a linguagem, adotada pelos/as didatas do ISD, e feita um todo coerente por meio dos trabalhos fundamentais de Jean-Paul Bronckart. Trata-se de uma compreensão multifacetada da forma em que a atividade de linguagem intervém nas atividades sociais, que se traduz em uma série de práticas sócio linguageiras relativamente estabilizadas que podem ser identificadas com gêneros ou com agrupamentos de gêneros (BRONCKART, 1999, 2022). Por sua vez, essas práticas, que podemos ver materializadas em gêneros, ações individuais e textos, dizem respeito a aspectos sociais ou históricos da forma de agir por meio da linguagem, mas também à forma de organizar o discurso em macro-estruturas - formas de planificação dos conteúdos semânticos e tipos discursivos - e finalmente a peculiaridades relativas às unidades linguístico-discursivas utilizadas nos textos.

Essa concepção sócio-histórica e *folheada* da linguagem, das formações discursivas, dos gêneros, das ações de linguagem, e dos textos, é notória no modelo de SDG proposto pelos/as autores/as genebrinos/as, uma que vez que o procedimento se utiliza das noções de *situação de comunicação* e de *gênero* como ferramentas de aglutinação de conhecimentos relativos a uma dada prática social (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Nesse marco, a elaboração de um modelo didático do gênero (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006) permite definir o conjunto diverso de dimensões ensináveis que podem ser mobilizadas no ensino, particularmente nos módulos, e que se remetem às diferentes camadas significativas da linguagem mencionadas anteriormente: históricas, sociais, do contexto da interação, de planificação e linguístico-discursivas.

Como o explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 92), a SDG tem como pressuposto teórico uma visão multifacetada do objeto de ensino: “A atividade de produção com textos escritos ou orais é trabalhada não somente como colocação em palavras ou frases de ideias prévias, mas em toda sua complexidade, incluindo a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a

estruturação dos textos”. Nesse sentido, o procedimento SDG se ajusta à intenção docente de ensinar a língua/linguagem com seus múltiplos mecanismos de significação e a partir de uma concepção sócio-histórica e interativa de seu funcionamento.

As SDG visam não apenas ao ensino, mas à aprendizagem

Finalmente, interessa-nos destacar a ênfase do procedimento na necessária contextualização do ensino, que se expressa na centralidade dada ao diagnóstico da situação inicial dos/as estudantes por meio da realização da *produção inicial* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), assim como a preocupação pela sustentação das aprendizagens através de sucessivas aproximações, que se concretizam nos *módulos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ambas as características evidenciam uma concepção pedagógica preocupada tanto pelo ensino quanto pela aprendizagem, e, mais ainda, pelo próprio desenvolvimento do/a estudante.

Na necessária *contextualização e recursividade* do tipo de ensino que propõem as SDG, é notória sua filiação à teoria de desenvolvimento de Lev Vygotsky, ou seja, a uma concepção o entende como um processo recursivo de aproximação, cada vez mais aprofundado, aos saberes e práticas da comunidade, que, progressivamente, incide na forma de agir e de pensar do sujeito, proporcionando-lhe ferramentas culturais de mediação de sua relação como o mundo (VYGOTSKY, 1987). Nesse sentido, as afirmações de Barros, Gonçalves e Mafra (2018, p. 139, grifo do original) complementam o entendimento da natureza vygotskyana do procedimento SDG,

[...] a SDG foi criada embasada no conceito vygotskyano de *zona de desenvolvimento proximal*, definida por Vygotsky (2008) como a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aprendiz – diagnosticado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes – no caso do processo de escolarização, o professor. Nesse sentido, as etapas da *primeira produção, módulos e produção final* têm uma lógica teórica para o procedimento, pois são elas que viabilizam o diagnóstico do nível inicial das capacidades dos alunos (primeira produção), criam uma zona potencial para

a intervenção mediadora do professor (atividades dos módulos) para que se alcance um nível de capacidade mais avançado (produção final).

Dessa forma, pelo fato de ser um procedimento permeado por essa concepção de desenvolvimento, as SDG provocam o/a professor/a a pensar na necessidade de contextualização e recursividade do ensino. Como já é mencionado no texto fundacional de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93), as SDG são uma alternativa a métodos "naturalistas" ou "impressionistas". Pelo contrário, os/as autores/as advogam por um ensino "construtivista, interacionista e social" que se preocupa pela efetiva transformação das capacidades dos/as alunos/as. A perspectiva adotada, permeada por uma preocupação pelo processo psicológico do/a aluno/a, e não apenas pelo evento pedagógico, se corresponde com o engajamento dos/as principais autores/as do ISD com a psicologia da aprendizagem e, especialmente, com as teorias socioculturais do desenvolvimento (BRONCKART, 2022; MACHADO, 2005). Nesse sentido, as SDG têm nos levado a adotar essa mesma perspectiva, isto é, a desenhar o ensino pensando no processo de aprendizagem que conduz ao desenvolvimento do/a aluno/a.

Tendo exposto nossas reflexões a respeito dessas cinco características do procedimento SDG, podemos dizer, a modo de síntese, que, dentre as possíveis razões da permeabilidade do procedimento SDG entre os/as professores/as de línguas e entre os/as pesquisadores/as do seu ensino, uma deles seja que este procedimento *nos fornece um andaime que ajuda a planejar o ensino de complexas práticas de linguagem, ao passo que nos permite adaptar as nossas propostas ao contexto e à nossa própria capacidade reflexiva de criação didática, dando-nos, ao mesmo tempo, um forte direcionamento em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento do/a aluno/a.*

Apresentação dos textos do Dossiê

O Dossiê temático que apresentamos aqui, em homenagem ao Professor Doutor Joaquim Dolz, é um exemplo, tanto da vitalidade do procedimento SDG em sua utilização no contexto de Ensino Fundamental, Médio e Superior quanto do

interesse em pesquisar em seu entorno. Os artigos e a resenha que apresentamos a seguir oferecem um rico percurso reflexivo por esses âmbitos e introduzem numerosas contribuições às discussões em torno do desenvolvimento de SDG nos diferentes contextos.

Contexto do Ensino Fundamental

A realização de práticas de análise linguística no contexto de uma SDG é abordada por Rafaela Oppermann Miranda e Ana Cecilia Teixeira Gonçalves no artigo *Prática de análise linguística e construção de contos populares: da recepção à produção do gênero*. As autoras analisam a inserção dessas atividades em uma SDG criada em contexto de Estágio Curricular Supervisionado para ensino do conto popular e avaliam sua contribuição para a formação em recepção e produção de textos.

No artigo *A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente*, Maria Beatriz Pinto e Carolina Alves Fonseca apresentam o resultado da utilização da proposta de adaptação da SDG feita por Swiderski e Costa-Hübes (2009) para o ensino do gênero carta de jogo de enigma. As autoras detalham a proposta didática e analisam a evolução das capacidades de linguagem de um aluno participante com base em suas produções inicial e final.

Eliana Merlin Deganutti de Barros e Samandra de Andrade Corrêa analisam uma SDG centrada no gênero carta de reclamação, no artigo *Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa*. A partir das categorias analíticas “princípio da indução” e “variação das atividades”, as autoras discutem a validação da sequência criada e as implicações desse processo de análise para a formação docente.

Contexto do Ensino Médio

No artigo *Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem*, Carla Aparecida Nunes de Souza Marilúcia dos Santos Domingos

Striquer apresentam propostas de adaptações para uma SDG para desenvolvimento em um ambiente virtual de aprendizagem com o gênero textual redação do ENEM. Por meio dos quadros de autoavaliação da escrita e da sinopse da SDG, as autoras puderam ilustrar exemplos de atividades tanto para o processo de revisão e reescrita quanto para os diferentes módulos típicos da SDG e de sua reconfiguração, a fim de colaborar com o ensino de gêneros textuais/discursivos.

O texto de Luane Guerra Vitorino, Luciane Carlan da Silveira e Gil Roberto Costa Negreiros, *A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral*, traz um relato analítico da utilização de uma SDG em torno do gênero oral debate público regrado. A análise se centra na transcrição do primeiro e do último debate da sequência à luz dos conhecimentos mobilizados durante o processo de ensino.

José Jilsemar da Silva, Joseilda Alves de Oliveira e José Cezinaldo Rocha Bessa, autores do texto *A produção do artigo de opinião em contexto pandêmico: uma experiência de intervenção com sequência didática*, analisam os resultados de uma experiência de ensino do gênero artigo de opinião por meio de uma SDG em contexto pandêmico. Os/as autores/as utilizam como material de análise um conjunto de textos produzidos pelos/as alunos/as no decorrer da implementação da proposta.

No artigo *Escrita/reescrita do gênero dissertação escolar por meio da metodologia sequência didática*, com base em conceitos de interação verbal e didatização de gêneros textuais, Antonia Luziane Silva de Castro e Paulo da Silva Lim investigaram o processo de intervenção nos textos escolares por meio da SDG. As análises mostram a evolução nas diferentes versões da produção de estudantes e o potencial da SDG para conscientizar os discentes acerca da importância da reescrita, contribuindo para sua autonomia, assim como que a interação proporcionada no processo de revisão pode promover posturas mais críticas.

O artigo *Uma Sequência Didática para Leitura e Escrita do Gênero Artigo de Opinião no Ensino Médio*, de Maria Izabel Rodrigues Tognato e Marcia Cristina de Aquino de Paula, apresenta uma SDG com foco no artigo de opinião e os resultados de sua implementação quanto ao potencial das atividades para promover o

desenvolvimento de capacidades de linguagem. Além disso, as análises ilustram os elementos constitutivos do gênero em foco para a aprendizagem da leitura e produção, bem como a autoavaliação de estudantes sobre a presença dos elementos constitutivos do gênero estudado em sua produção.

Em *O booktube no ensino médio: uma proposta de Sequência Didática de Gêneros no contexto remoto*, Geam Karlo-Gomes Gustavo, Justino Pamplona e Maiara Coelho Rodrigues exploram a cultura digital para o uso consciente, crítico e ético das tecnologias digitais por meio do roteiro de Booktube. O estudo é bibliográfico e documental com a avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes envolvidos.

Contexto do Ensino Superior

Victoria Barboza de Castro Cunha e Ana Paula Kuczmynda da Silveira abordam o ensino do gênero fichamento em *Letramento acadêmico crítico por meio de fichamentos: uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo*. As autoras apresentam e analisam as contribuições de uma SDG criada em torno do gênero para o desenvolvimento do letramento acadêmico.

Fernanda Pereira de Melo y Gustavo Lima, em seu artigo *Reflexões de licenciandas em Letras sobre a elaboração de sequências didáticas na formação para a docência*, discutem a formação inicial para a docência de língua portuguesa por meio do planejamento de atividades de uma SDG na formação para a docência. A pesquisa revela a articulação entre teoria e prática bem como a reflexão sobre a própria formação das futuras professoras.

No artigo de Luciana Vieira Alves Rocha e Maria de Fátima Alves, *A produção de sequências didáticas de gêneros da ordem do argumentar: perspectivas aplicadas à formação docente*, são apresentados os resultados de uma pesquisa sobre a produção de SDG de textos escritos da ordem do argumentar em uma instância de formação continuada para professores do Ensino Médio, tendo como base as análises da sequência criada por um dos professores participantes do curso e de uma sessão reflexiva com o docente.

Em *Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora*, Alessandra Magda de Miranda e Regina Celi Mendes Pereira refletem sobre os impactos da experiência de trabalhar com os construtos SDG e capacidades de linguagem durante a formação docente inicial. As autoras embasam suas análises em relatórios de estágio, assim como em instrumentos didáticos criados e produções de estudantes.

Maria Ilza Zironi e Diene Eire de Mello investigam a implementação de uma SDG sobre o resumo acadêmico em ambiente on-line, em *O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line*. As autoras apresentam e avaliam a proposta metodológica implementada a partir da análise dos textos escritos por todos os participantes no curso nas fases inicial e final da sequência.

Contexto de pesquisa

Kleber Aparecido da Silva e Paula Cobucci, em *Uma fotografia dos estudos sobre sequências didáticas de gêneros no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação*, apresentam as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED) em torno das SDG. Os/as autores/as embasam seu trabalho em levantamentos realizados no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil, na plataforma de currículos Lattes e no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Resenha

A resenha, de Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Vera Lúcia Lopes Cristovão e Marileuza Ascencio Miquelante, do livro *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais* (BARRICELLI; KARLO-GOMES; DOLZ, 2020) revisita os conteúdos dos catorze capítulos do livro, referidos a diversas pesquisas em torno do desenvolvimento de SDG, tece reflexões críticas e apontamentos teóricos a respeito dos assuntos

abordados em cada capítulo e encerra salientando as contribuições do volume para pesquisadores/as, formadores/as e professores/as em formação inicial e continuada.

Palavras finais

Nosso Dossiê da revista *Entretextos* está pronto para a leitura e para as reflexões e contribuições que poderão ser suscitadas pelos estudos compartilhados. Sentimo-nos honradas/os em homenagear o pesquisador Professor Doutor Joaquim Dolz.

Referências

BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, A. P. N. F.; OLIVEIRA, V. S. (org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, E.; CORDEIRO, G.; GONÇALVES, A. (org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BARROS, E.; GONÇALVES, A.; MAFRA, G. Didatização da produção textual escrita em livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. *Diálogo das Letras*, Natal, v. 7, n. 2, p. 135 -154, 2018.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2007.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D.; CRISTOVÃO, V. L. L. Como os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros? *Revista de Letras*, São Paulo, v. 2, n. 41, p. 1-14, dez. 2022.

BENTANCUR, L. ¿Enseñar prácticas discursivas académicas o compensar déficits? Una experiencia en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario Claeh. Uruguay. *In*: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.;



GOICOECHEA, M. V. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 277-295.

BORK, A.; BAZERMAN, C.; CORREA, F.; CRISTOVÃO, V. L. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Revista ProLíngua*, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 2-14, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista Da Anpoll*, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>.

BRONCKART, J. P., DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 1999. p. 27-44.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales In: BRONCKART, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 147-165.

BRONCKART, J. P. *Teorias da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

CENTANINO, I.; PELUFFO, E.; ROSSELLI, A. La elaboración de Proyectos Interdisciplinarios con foco en el Lenguaje (PIL): un dispositivo didáctico para la formación integral de los futuros docentes. *Revista Chilena de Pedagogía*, Santiago de Chile, v. 3, p. 1-18, 2022.

CENTANINO, I.; ROSSELLI, A.; SAVIO, A. Una secuencia didáctica en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1190-1209.

CRISTOVÃO, V. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.; ARAÚJO, J.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DENARDI, D. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 163-184, 2017.

DENARDI, D. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DÍAZ, D. Mantener los lazos. Secuencias didácticas para la enseñanza de lengua extranjera durante la pandemia. *Quehacer Educativo*, [s. l.], n. 163, p. 15-20, 2020.

DÍAZ, D. Modelos didácticos de género para la escuela primaria uruguaya. Insumos para la enseñanza del artículo de opinión. *Quehacer Educativo*, [s. l.], 2023. No prelo.

DÍAZ, D. *A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame CELPE-BRAS*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001. v. 1.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2005.

LANFERDINI, P. *O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de língua inglesa*. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LATORRE, A. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LOUSADA, E. A noção de instrumento e seus desdobramentos para as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 67-84.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 235-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

MARTÍNEZ, P. La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2020.

MIQUELANTE, M.; CRISTOVÃO, V. L.; PONTARA, C. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de Sequências Didáticas. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

PONTARA, C. Sequência didática em língua inglesa e as capacidades de linguagem - uma análise deste processo de produção docente. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos). Ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 501-540.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. *Escrevendo o futuro*. São Paulo, [2023]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROSSELLI, A.; CALLERO, G.; MILSEV, P. La conformación del pensamiento didáctico de los practicantes. Enseñar desde un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1056-1074.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.;

DÍAZ, D.; CRISTOVÃO, V. L.; BARROS, E. M. D.
Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores

PERRENOUD, P. (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1993, p. 219-238.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.

SWIDERSKI, R.; COSTA-HÜBES, T. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p.113–128, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2253>.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Documento base de análisis curricular*. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2015.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2019.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2016.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Portal Educativo Uruguay Educa*. 2023. Disponível em: <http://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 22 fev. 2023.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 2008.

VYGOTSKY, L. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (orgs.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. cap. 1, p. 3-20.


VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Características del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros y su recepción entre docentes de lenguas e investigadores – Ensayo introductorio al Dossier “Secuencias Didácticas de Géneros: un homenaje del grupo de investigación Lenguaje y Educación (LED) al Profesor Joaquim Dolz”


Characteristics of the procedure Didactic Sequence of Genre and its reception among language teachers and researchers – introductory essay to the Dossier “Didactic Sequences of Genre: a tribute from the Research Group Language and Education (LED) to Professor Joaquim Dolz”

Características do procedimento Sequência Didática de Gêneros e sua recepção entre docentes de línguas e pesquisadores – Ensaio introdutório ao Dossiê “Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz”


Damián Díaz¹

 0000-0002-0825-5302

Vera Lúcia Lopes Cristovão²

 0000-0001-7875-6930

Eliana Merlin Deganutti de Barros³

 0000-0001-9241-9375

Palabras iniciales

Una fecha importante en la difusión del procedimiento Secuencia Didáctica de Géneros⁴ (SDG) creado por académicos/as de la Universidad de Ginebra ligados/as

¹ Magíster en Lingüística Aplicada. Profesor asistente de la Universidad de la República. damian.diaz@fic.edu.uy

² Doctora en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje. Profesora asociada de la Universidade Estadual de Londrina y becaria de productividad en investigación del CNPq. cristova@uel.br

³ Doctora en Estudios del Lenguaje. Profesora adjunta de la Universidad Estadual do Norte do Paraná. elianamerlin@uenp.edu.br

⁴A lo largo de este ensayo, utilizamos la expresión Secuencia Didáctica de Géneros (SDG), con la adición “de Gêneros” a la frase originalmente acuñada por los investigadores ginebrinos, para enfatizar,

al Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) es la publicación de la colección didáctica *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, de 2001, bajo la coordinación de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Esa colección es encabezada por un capítulo introductorio, hoy célebre, titulado *Présentation de la démarche*, que presentaba los aspectos metodológicos y las concepciones teóricas que conforman el procedimiento. Además de estar presente en ese texto didáctico, las SDG fueron estudiadas y perfeccionadas en diversas investigaciones y publicaciones en los años previos y posteriores a esa publicación por parte de los/as profesores/as de Ginebra.

En portugués, el citado texto de Dolz, Noverraz y Schneuwly fue ampliamente difundido por su traducción en el libro organizado y traducido por Roxane Rojo y Gláís Sales Cordeiro, *Gêneros orais e escritos na escola* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), bajo el título *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, y se convirtió en una obra de referencia. El mismo libro trae resultados de experiencias de desarrollo de SDG en diferentes contextos y con géneros específicos. En español, un texto importante que difundió el procedimiento SDG fue la versión traducida bajo la dirección de Dora Riestra, en 2007, del texto de Jean-Paul Bronckart y Joaquim Dolz (1999) *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude*. En ese texto fundacional, los autores, además de definir el concepto de capacidades de lenguaje para el ISD, presentan un análisis de la aplicación de los instrumentos SDG y modelo didáctico de género a la enseñanza de las exposiciones orales.

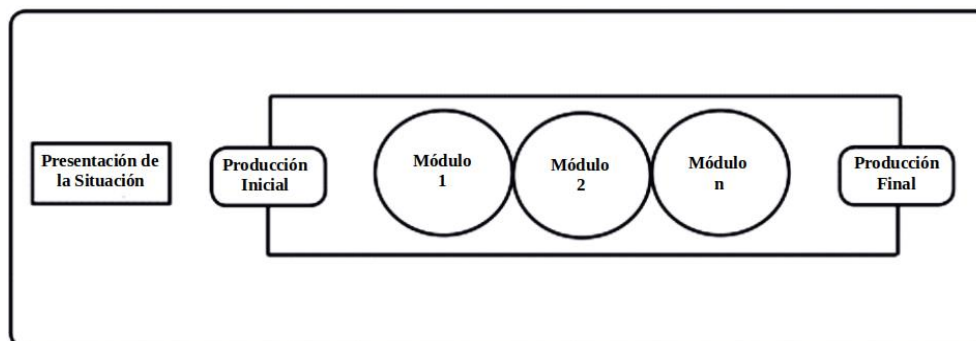
En aquel texto fundacional de 2001 (2004, p. 82-85, énfasis en el original, traducción propia), Dolz, Noverraz y Schneuwly explican que “una 'secuencia didáctica' es un conjunto de actividades escolares sistemáticamente organizadas en torno a un género textual oral o escrito”. Esta secuencia se compone de cuatro fases diferentes: “una *presentación de la situación* en la que se describe detalladamente la tarea de expresión oral o escrita que tendrán que realizar los alumnos”; “un primer texto inicial, oral o escrito, que corresponda al género trabajado” o *primera producción*; un conjunto de *módulos*, “compuesto por diversas actividades o ejercicios” en los que “se aborden de manera sistemática y profunda los problemas que plantea el género”;

en base a Barros (2020), tanto el carácter metodológico complejo y específico de la propuesta como su organización en torno al concepto de género de texto.

y, por último, una *producción final* en la que “el alumno puede poner en práctica los conocimientos adquiridos y, con el profesor, medir el progreso alcanzado”.

Es ampliamente conocido el esquema gráfico de la SDG presentado en aquel texto:

Figura 1 - Esquema de la Secuencia Didáctica



Fuente: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001/2004, p. 83, traducción propia)

Desde esas primeras producciones, y posteriores traducciones, innumerables docentes e investigadores/as de América del Sur y de Europa han seguido, en todo o en parte, los lineamientos didácticos del ISD en cuanto a la secuenciación de la enseñanza de lenguas para planificar y analizar intervenciones en el aula. Además, otras nociones metodológicas importantes fueron presentadas, desarrolladas y discutidas dentro del ISD, como la de *capacidades del lenguaje* (BRONCKART; DOLZ, 1999; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) y de *modelo didáctico de género* (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO; CRISTOVÃO, 2006). De hecho, la propia propuesta de SDG ha recibido adiciones y reinterpretaciones, principalmente derivadas del trabajo de los/as interaccionistas brasileños/as (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018).

En general, se puede afirmar que las propuestas teóricas del ISD en torno a la enseñanza de lenguas y, en particular, las nociones desarrolladas en relación a la planificación de SDG, han tenido un fuerte impacto en las investigaciones sobre la enseñanza de lenguas, así como en las propias prácticas en los tres niveles de enseñanza - primaria, media y superior. A modo de ejemplo, presentamos algunas evidencias de este impacto en nuestros países de origen, Brasil y Uruguay, aunque

somos conscientes de que esta difusión se produjo, en distintas proporciones, en otros países de América del Sur y de Europa.

En Brasil, varios documentos de políticas públicas para la enseñanza de lenguas han sugerido la elaboración de SDG o, al menos, han adoptado directrices teóricas de los/as didactas del ISD para la enseñanza de lenguas a través de los géneros de textos. El capítulo de Machado y Guimarães (2009), en el que las autoras revisan el impacto de las teorías del ISD en el campo educativo y de investigación brasileño, explica claramente la fuerte influencia que las ideas de los/as fundadores/as del ISD, principalmente Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly y Joaquim Dolz, tuvieron en la elaboración de los Parámetros Curriculares Nacionales de Lengua Portuguesa publicados en 1997, así como, añadimos, en los que fueron publicados en 1998 y 2000, especialmente en el primero de estos. También, en Brasil, se debe señalar la influencia del procedimiento SDG y de los conceptos de lenguaje del ISD en el programa *Escrevendo o futuro - Olimpíada de Língua Portuguesa* (ESCREVENDO O FUTURO, 2023). A su vez, la investigación de Bork, Bazerman, Correa y Cristóvão (2014) testimonia la difusión de los conceptos desarrollados por el ISD en el país. En ese trabajo, Jean-Paul Bronckart y Joaquim Dolz son algunos de los/as autores/as más mencionados como referentes teóricos en una encuesta a treinta profesores/as de lengua portuguesa que trabajan en universidades públicas.

En Uruguay, varios documentos de orientación para la enseñanza de primera lengua y de lenguas adicionales han adoptado el concepto de género como objeto de enseñanza desde la década de 2000 (URUGUAY, 2008; 2015; 2016; 2019). En particular, la noción de SDG tal como la entienden los/as autores/as ginebrinos/as está presente en los materiales oficiales de orientación para la planificación docente del *Portal Educativo Uruguay Educa* (2023). Además, el trabajo de Díaz (2023, en prensa) reconoce la influencia de los lineamientos didácticos del ISD en la propuesta de enseñanza de primera lengua a través de los géneros en materiales didácticos oficiales para la educación primaria, publicados a partir de 2016. En los últimos años, varios/as profesores/as de educación superior involucrados/as en la formación docente de español como primera lengua han desarrollado trabajos que se basan, en parte, en las ideas didácticas del ISD (BENTANCUR, 2015; CENTANINO; ROSELLI; SAVIO, 2015; ROSELLI; CALLERO; MILSEV, 2015; CENTANINO; PELUFFO; ROSSELLI, 2022). Además, algunos de estos trabajos recientes realizados por

investigadores/as uruguayos/as tienen a las SDG como componente central; los de Díaz (2019; 2020), sobre la enseñanza del portugués como lengua adicional, el de Martínez (2020), sobre la enseñanza del español como primera lengua.

Por otro lado, se han realizado diversas investigaciones científicas para analizar el impacto del uso de SDG en la enseñanza y el aprendizaje de primera lengua y de lenguas adicionales, así como en la formación docente. Según una búsqueda realizada en la plataforma SciELO⁵, entre 2000 y 2023 se publicaron treinta y tres artículos científicos en revistas indexadas en este acervo, de autores/as que utilizan el procedimiento SDG en sus marcos metodológicos o teóricos, con origen en varios países de América del Sur, principalmente en Brasil. En el marco del trabajo del grupo *Linguagem e Educação* (LED) de la Universidad de Londrina, promotor de este dossier temático, se publicaron recientemente los artículos de Belinelli, Barros y Cristovão (2022), *Como professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros?* y de Denardi (2017) *Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning*. Esta revisión es solo una muestra del gran volumen de investigaciones realizadas bajo la influencia del procedimiento SDG del ISD.

Ante el impacto tan evidente de esta propuesta en la actuación de tantos/as docentes y científicos/as del lenguaje y de la didáctica, cabe preguntarse cuáles fueron las razones que llevaron a que el procedimiento SDG atendiese a las necesidades de tantos/as y tan diversos/as agentes. Notoriamente, esta es una pregunta muy amplia y compleja, que podría responderse en base a evidencias empíricas, pero cuya respuesta también puede ser objeto de una reflexión teórica y pedagógica, como la que intentaremos desarrollar en este ensayo. Antes de iniciar nuestra argumentación, es necesario enfatizar que ceñiremos nuestro análisis al procedimiento SDG en asociación con otras nociones teóricas y metodológicas que lo complementan, pero entendemos que la aceptación del procedimiento debe leerse en el marco de la amplia recepción del marco teórico más general del ISD entre educadores/as e investigadores/as⁶.

⁵La búsqueda se realizó utilizando el término “secuencia didáctica” y los resultados se filtraron manualmente a partir de los contenidos de los artículos y sus referencias bibliográficas.

⁶Machado y Guimarães (2009) presentan un contexto histórico y algunas posibles razones que explican la rápida y fructífera recepción de las ideas del ISD en el contexto educativo brasileño en los últimos 20 años.

Nuestra tesis, que no pretende negar otras posibles interpretaciones, es que la aceptación del procedimiento SDG puede explicarse por cinco características que este posee. A saber, el procedimiento SDG, tal como lo entiende el ISD,

1. promueve un accionar docente reflexivo,
2. es adaptable a diversos contextos,
3. facilita la planificación de las intervenciones de enseñanza,
4. permite la enseñanza de diferentes facetas de la lengua/lenguaje(s), y
5. no solo objetiva la enseñanza, sino también el aprendizaje.

A continuación, intentaremos exponer las razones que nos llevan a enumerar estas cinco características como posibles razones de la aceptación y de la productividad del procedimiento entre profesores/as e investigadores/as.

Las SDG promueven un accionar docente reflexivo

Varios/as autores/as que teorizan sobre la formación docente, tanto en el marco del ISD (DENARDI, 2009; LANFERDINI, 2019) como dentro de otros lineamientos teóricos (STENHOUSE, 1987; SCHÖN, 1997; PERRENOUD, 1999; 2000; LATORRE, 2003), han defendido que, para que el/la docente sea capaz de asumir adecuadamente una tarea tan compleja y cambiante como la de enseñar, es necesario ser capaz de reflexionar sobre la práctica. Esta capacidad de *reflexividad* (BRONCKART, 2005; DENARDI, 2009) está mediada tanto por actitudes favorables al pensamiento crítico como por diferentes tipos de conocimiento.

Si bien nuestras posibilidades de reflexión y de discusión sistematizadas sobre la práctica pueden verse limitadas por las múltiples exigencias del quehacer pedagógico, las acciones docentes implicadas en la construcción de una SDG como la que propone el ISD suponen una compleja actividad de elaboración de conocimiento dirigido a la práctica. En ese sentido, seleccionar los temas a abordar, diseñar situaciones significativas de uso del lenguaje y proyectos escolares, buscar exponentes textuales del género, reconocer sus dimensiones enseñables e identificar su alineación con las orientaciones curriculares, así como crear actividades de lectura,

escritura y análisis textual son acciones docentes que propician la instanciación de nuestra capacidad de reflexión sobre la práctica de enseñanza.

Estas acciones hacen de nuestras prácticas una *praxis*, en términos freireanos, y no sólo una *aplicación*. Según Paulo Freire (2005), la *praxis* es una acción concreta guiada por una reflexión históricamente situada, que permite que el sujeto sea por sí y para sí y no sólo para los otros, que adopte una voz, que intervenga en el diálogo y que asuma una intencionalidad. Según Freire (2005, p. 100, énfasis del original, traducción propia),

[...] el método es la forma externa de la conciencia que se manifiesta por actos, que adquiere la propiedad fundamental de la conciencia: su intencionalidad. La esencia de la conciencia es ser con el mundo y esta situación es continua e inevitable. En consecuencia, la conciencia es, en esencia, un *camino* hacia algo fuera de sí misma, que la rodea y que ella aprehende gracias a su poder de idealización. Por lo tanto, la conciencia es, por definición, un método en el sentido más general de la palabra.⁷

Frente a esta definición, cabe señalar que las acciones profesionales que el procedimiento SDG lleva a realizar representan un gran potencial para estos procesos de diálogo entre la acción didáctica, la reflexión y la teoría, en los que nosotros/as, educadores, desarrollamos nuestro “método” y accedemos a nuestra voz como profesionales.

A partir de la concepción de reflexividad de Bronckart (2005), Denardi (2009, p. 88, traducción propia) presenta una reflexión similar al decir que “cuando los docentes construyen Modelos Didácticos de géneros específicos y planifican actividades didácticas en base a la estrategia teórico-metodológica de la SDG, no solo pueden mejorar su conocimiento del lenguaje, sino que también pueden reflexionar sobre su práctica pedagógica”⁸. En el mismo sentido, Pontara (2018) señala el potencial de trabajar con SDG como factor para estimular la formación continua.

⁷ “[...] o método é a forma externa da consciência que se manifesta por atos, que adquire a propriedade fundamental da consciência: sua intencionalidade. A essência da consciência é ser com o mundo e esta situação é contínua e inevitável. Conseqüentemente, a consciência é, por essência, um *caminho para* algo fora de si mesma, que a rodeia e que ela apreende graças a seu poder de idealização. Portanto, a consciência é, por definição, um método no sentido mais geral da palavra.” (FREIRE, 2005, p. 100, énfasis del original)

⁸ “[...] when teachers construct DMs of specific genres and plan didactic activities based on the theoretic-methodological strategy of DS, they can not only improve their knowledge about language, but they can also reflect about their pedagogical practice.” (DENARDI, 2009, p. 88)

Las SDG son adaptables a diversos contextos

El procedimiento SDG no prescribe contenidos curriculares específicos ni presenta la selección de textos o actividades ya preparados. Se trata, por tanto, de un procedimiento didáctico y no precisamente de un material didáctico. Esto hace que las SDG abran un espacio promisorio para las posibilidades de creación y de diseño contextualizado de los procesos de enseñanza por parte de los/as docentes. En este sentido, si bien las SDG suponen un itinerario preestablecido en su formato, e incluso pueden contener orientaciones relacionadas con el género, la práctica social a enseñar y algunos conocimientos lingüístico-discursivos relevantes, estas requieren, para su efectivización, de la acción creativa de un/a docente en un contexto dado (BARROS; NASCIMENTO, 2007).

Como ya señalaron Schneuwly y Bain (1993), todo ese proceso de creación está regulado interna y externamente por el contexto de enseñanza. Elementos como los conocimientos disponibles sobre el género, los conocimientos y capacidades de los/as estudiantes, el contexto sociocultural de la institución escolar y las posibilidades personales y limitaciones institucionales que enfrenta el/la docente, son necesarios para adecuar las SDG a la realidad y, si se toman en cuenta, pueden aumentar las posibilidades de que los procesos de enseñanza repercutan en aprendizajes reales. Este razonamiento se refleja en las palabras de Magalhães y Cristóvão (2018, p. 47, traducción propia), cuando las autoras se refieren a las SDG en los siguientes términos:

[...] el trabajo con SD es muy flexible, adaptable a diferentes realidades, siendo el esquema solo una pauta, rehecha y reelaborada durante su ejecución en función de las dificultades y de las necesidades de los alumnos, en un trabajo que, aunque planificado, es pensado y repensado en base al contexto escolar.⁹

En la actualidad, disponemos de un volumen suficiente de investigaciones sobre el diseño y la implementación concretos de SDG en diferentes contextos, niveles

⁹ “[...] o trabalho com SD é muito flexível, adaptável a diferentes realidades, sendo o esquema apenas uma diretriz, refeita e reelaborada durante sua execução a partir das dificuldades e das necessidades discentes, num trabalho que, embora seja planejado, é pensado e repensado com base no contexto escolar.” (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 47)

de instrucción y estatutos de las lenguas enseñadas. Estas investigaciones muestran que, como ya señalaron Cristóvão y Stutz (2011), el universo de posibilidades de adaptación de un itinerario de enseñanza de lengua a una realidad concreta es muy amplio, incluso cuando se trabaja bajo los moldes de un marco teórico metodológico común, como el del ISD. Estas posibilidades de variación no llamarían la atención de ningún/a científico/a social consciente de la riqueza inherente al comportamiento humano y a su organización social e histórica, pero sí sustentan la fortaleza de las SDG como procedimiento adaptable a la diversidad.

De hecho, como ya señalaron Magalhães y Cristóvão (2018), cuando los/as docentes utilizan la herramienta SDG, como ha sucedido con varios/as pedagogos/as brasileños/as en las últimas décadas, detectan la necesidad de realizar ajustes en la propia herramienta. En este sentido, se destacan las propuestas de reelaboración realizadas por Swiderski y Costa-Hübes (2009), así como la realizada por el Grupo de Investigación *Linguagem e Educação* (LED) de la Universidad de Londrina y publicada en Miquelante, Cristóvão y Pontara (2020)¹⁰. Estos ejemplos muestran que las SDG permiten que los/as educadores/as tomen el control y evalúen posibilidades para mejorar los procesos de enseñanza, fortaleciendo la adecuación de cada propuesta a cada realidad.

Las SDG facilitan la planificación de las intervenciones de enseñanza

Como ya han señalado varios trabajos, las SDG no solo posibilitan una enseñanza más eficaz de las prácticas de lenguaje, sino que tienen el potencial de facilitar la tarea del/la docente. Esto se debe a que, como todas los preconstruidos culturales, las SDG actúan como mediadoras de la acción. Esta mediación implica una modificación, para el/la docente, de su forma de interactuar con el proceso de enseñanza, permitiéndole verlo globalmente y situar los diferentes elementos que intervienen en él y su relación. Como señalan Barros y Cordeiro (2017), las acciones del/la docente están mediadas por artefactos culturales como el conocimiento

¹⁰ Una discusión más profunda sobre las propuestas de SDG concebidas en el contexto brasileño que presentan reformulaciones a partir del modelo de SDG de la escuela de Ginebra se encuentra en el Capítulo I del libro de Magalhães y Cristóvão (2018).

científico, disciplinar y didáctico de su área, que constituyen posibilidades para el desarrollo potencial de sus capacidades. En el mismo sentido, es razonable considerar que las SDG, al reorganizar la forma de trabajar del/la docente, establezcan estas zonas de desarrollo potencial y, por tanto, funcionen como un factor de apoyo a la acción.

Cabe señalar que, como todos los preconstruidos culturales, las SDG no son neutras en cuanto al tipo de proceso que promueven, ya que corresponden a una determinada teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como a una concepción teórica del lenguaje. Como afirman Magalhães y Cristovão (2018), no es posible comprender el procedimiento SDG sin relacionarlo con los fundamentos teóricos que lo sustentan¹¹. Barros (2020) señala que, para utilizar este dispositivo didáctico, es necesario conocer los fundamentos teórico-metodológicos a partir de los cuales fue sistematizado, sin lo cual se corre el riesgo de desvincularlo de su carácter de herramienta sociointeraccionista, condicionada a concepciones de texto, género, enseñanza, actividades de lenguaje, etc.

A partir de la noción de instrumento cultural de Vygotsky (VYGOTSKY, 2009; SCHNEUWLY, 2004; LOUSADA 2018), entendemos que las SDG acarrearán estas perspectivas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre el lenguaje, que al interponerse entre el/la docente y su acción didáctica pueden modificar su *inteligencia práctica* (VYGOTSKY, 2009). Lo anterior presupone que el procedimiento SDG dota al/la docente de una base conceptual y de un conjunto de lineamientos praxiológicos capaces de sustentar la enseñanza concreta de un objeto tan complejo como son las prácticas de lenguaje.

Las SDG permiten la enseñanza de diferentes facetas de la lengua/lenguaje(s)

Como se ha dicho, las SDG tienen tras de sí una determinada concepción de lenguaje, adoptada por los didactas del ISD, y hecha un todo coherente a través de

¹¹ Según las autores (MAGALHAES; CRISTOVAO, 2018), es posible que un contacto poco profundo con el sustento teórico de las SDG haya provocado simplificaciones o “incomodidades” de algunos/as investigadores y profesores/as con el procedimiento, quienes lo han visto como promotoras de procesos didácticos lineales, como estímulos a una curricularización formal de los géneros o como promotoras de prácticas docentes desvinculadas de las prácticas sociales reales.

las obras fundamentales de Jean-Paul Bronckart. Se trata una comprensión multifacética de la forma en que la actividad de lenguaje interviene en las actividades sociales, lo que se traduce en una serie de prácticas sociolingüísticas relativamente estabilizadas que pueden identificarse con géneros o con agrupaciones de géneros (BRONCKART, 1999; 2022). A su vez, estas prácticas, que podemos ver materializadas en géneros, acciones individuales y textos, atañen a aspectos sociales o históricos del modo de actuar a través del lenguaje, pero también al modo de organizar el discurso en macroestructuras - formas de planificación de los contenidos semánticos y tipos discursivos- y finalmente a las peculiaridades relacionadas con las unidades lingüístico-discursivas utilizadas en los textos.

Esta concepción sociohistórica y *hojaldrada* del lenguaje, las formaciones discursivas, los géneros, las acciones de lenguaje y los textos, es notoria en el modelo de SDG propuesto por los/as autores/as ginebrinos/as, ya que el procedimiento utiliza las nociones de *situación de comunicación* y de *género* como herramientas aglutinadoras de saberes relacionados con una determinada práctica social (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). En ese marco, la elaboración de un modelo didáctico del género (PIETRO; SCHNEUWLY, 2019; MACHADO, CRISTÓVÃO, 2006) permite definir el conjunto diverso de dimensiones enseñables que se pueden movilizar en la enseñanza, particularmente en los módulos, y que se refieren a las diferentes capas significativas del lenguaje anteriormente mencionadas: históricas, sociales, del contexto de la interacción, de planificación y lingüístico-discursivas.

Como explican Dolz, Noverraz y Schneuwly (2001/2004, p. 92, traducción propia), las SDG tienen como presupuesto teórico una visión multifacética del objeto de enseñanza: “La actividad de producción de textos escritos u orales se trabaja no solo como colocación en palabras o frases de ideas previas, sino en toda su complejidad, incluyendo la representación de la situación de comunicación, el trabajo sobre los contenidos y la estructuración de los textos”¹². En este sentido, el procedimiento SDG se ajusta a la intención didáctica de enseñar la lengua/lenguaje

¹² “L’activité de production de textes écrits ou oraux est travaillée non pas seulement en tant que mise en mots, ou en phrases, d’idées déjà là, mais dans toute sa complexité, incluant la représentation de la situation de communication, le travail sur les contenus et la structuration des textes.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001, p. 12).

con sus múltiples mecanismos de significación y desde una concepción socio histórica e interactiva de su funcionamiento.

Las SDG no solo objetivan la enseñanza, sino también el aprendizaje

Finalmente, nos interesa resaltar el énfasis del procedimiento en la necesaria contextualización de la enseñanza, que se expresa en la centralidad otorgada al diagnóstico de la situación inicial de los/as estudiantes a través de la *producción inicial* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), así como en la preocupación por sustentar el aprendizaje a través de aproximaciones sucesivas, que se materializan en los *módulos* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ambas características muestran una concepción pedagógica preocupada tanto por la enseñanza como por el aprendizaje y, más aún, por el propio desarrollo del/la alumno/a.

En la necesaria *contextualización y recursividad* del tipo de enseñanza que proponen las SDG, es notoria su filiación a la teoría del desarrollo de Lev Vygotsky, es decir, a una concepción que lo entiende como un proceso recursivo de aproximación, cada vez más profundo, a saberes y prácticas de la comunidad, que influye progresivamente en la forma de actuar y de pensar del sujeto, brindándole herramientas culturales de mediación de su relación con el mundo (VYGOTSKY, 1987). En este sentido, las afirmaciones de Barros, Gonçalves y Mafra (2018, p. 139, énfasis en el original, traducción propia) complementan la comprensión del carácter vygotskiano del procedimiento SDG,

[...] las SDG fueron creadas a partir del concepto vygotskiano de *zona de desarrollo próximo*, definida por Vygotsky (2008) como la distancia entre el nivel actual de desarrollo del aprendiz – diagnosticado por la capacidad de resolver un determinado problema individualmente – y el nivel de desarrollo potencial -determinado por la capacidad de resolución de cierto problema con la ayuda de personas más experimentadas - en el caso del proceso de escolarización, el profesor. En ese sentido, las etapas de *primera producción, módulos y producción final* tienen una lógica teórica para el procedimiento, ya que son las que posibilitan el diagnóstico del nivel inicial de las capacidades de los estudiantes (primera producción), crean una zona potencial para la

intervención mediadora del profesor (actividades de los módulos) para que se alcance un nivel de capacidad más avanzado (producción final).¹³

Así, por ser un procedimiento permeado por esta concepción de desarrollo, las SDG incitan al/la docente a pensar en la necesaria contextualización y recursividad de la enseñanza. Como ya se menciona en el texto fundacional de Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004, p. 93), las SDG son una alternativa a los métodos "naturalistas" o "impresionistas". Por el contrario, los/as autores/as abogan por una enseñanza "constructivista, interaccionista y social" que se preocupe por la transformación efectiva de las capacidades de los/as alumnos/as. La perspectiva adoptada, permeada por una preocupación por el proceso psicológico del estudiante, y no sólo por el evento pedagógico, se corresponde con la implicación de los/as principales autores/as del ISD con la psicología del aprendizaje y, en especial, con las teorías socioculturales del desarrollo (MACHADO , 2005; BRONCKART, 2022). En este sentido, las SDG nos han llevado a adoptar esta misma perspectiva, es decir, a diseñar la enseñanza pensando en el proceso de aprendizaje que conduce al desarrollo del/a alumno/a.

Expuestas nuestras reflexiones en torno a estas cinco características del procedimiento SDG, podemos decir, a modo de síntesis, que, entre las posibles razones de la permeabilidad del procedimiento SDG entre los/as profesores/as de lenguas y entre los investigadores de su enseñanza, una de ellas es que este procedimiento *nos provee un andamiaje que ayuda a planificar la enseñanza de complejas prácticas de lenguaje, a la vez que nos permite adaptar nuestras propuestas al contexto y a nuestra propia capacidad reflexiva de creación didáctica, conduciéndonos fuertemente a enfocarnos en el aprendizaje y en el desarrollo de los/as estudiantes.*

¹³ “[...] a SDG foi criada embasada no conceito vygotskyano de *zona de desenvolvimento proximal*, definida por Vygotsky (2008) como a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aprendiz – diagnosticado pela capacidade de resolver determinado problema individualmente – e o nível de desenvolvimento potencial – determinado pela capacidade de resolução de certo problema com o auxílio de pessoas mais experientes – no caso do processo de escolarização, o professor. Nesse sentido, as etapas da *primeira produção, módulos e produção final* têm uma lógica teórica para o procedimento, pois são elas que viabilizam o diagnóstico do nível inicial das capacidades dos alunos (primeira produção), criam uma zona potencial para a intervenção mediadora do professor (atividades dos módulos) para que se alcance um nível de capacidade mais avançado (produção final).” (BARROS; GONÇALVES; MAFRA, 2018, p. 139, énfasis en el original)

Presentación de los textos del Dossier

El Dossier temático que aquí presentamos, en homenaje al Profesor Doctor Joaquim Dolz, es un ejemplo tanto de la vitalidad del procedimiento SDG en su uso en el contexto de la Educación Primaria, Media y Superior como del interés por investigar en su entorno. Los artículos y la reseña que se presentan a continuación ofrecen un rico recorrido reflexivo a través de estos ámbitos e introducen numerosas contribuciones a las discusiones sobre el desarrollo de SDG en diferentes contextos.

Contexto de Educación Primaria

La realización de prácticas de análisis lingüístico en el contexto de una SDG es abordada por Rafaela Oppermann Miranda y Ana Cecilia Teixeira Gonçalves en el artículo *Práctica del análisis lingüístico y construcción de cuentos populares: de la recepción hasta la producción del género*. Las autoras analizan la inclusión de estas actividades en una SDG creada en el contexto de una Práctica Docente Supervisada para la enseñanza de cuentos populares y evalúan su contribución a la formación en recepción y producción de textos.

En el artículo *La secuencia didáctica en contexto: potencialidades para la autoría docente*, Maria Beatriz Pinto y Carolina Alves Fonseca presentan el resultado de utilizar la propuesta de adaptación de la SDG, realizada por Swiderski y Costa-Hübes (2009), para la enseñanza del género carta de juego de enigma. Los autores detallan la propuesta didáctica y analizan la evolución de las capacidades de lenguaje de un alumno participante a partir de sus producciones iniciales y finales.

Eliana Merlin Deganutti de Barros y Samandra de Andrade Corrêa analizan una SDG centrada en el género carta de denuncia, en el artículo *Secuencia didáctica del género carta de denuncia: validación con foco en la transposición didáctica externa*. En base a las categorías analíticas “principio de inducción” y “variación de las actividades”, las autoras discuten la validación de la secuencia creada y las implicaciones de este proceso de análisis para la formación de profesores.

Contexto de Educación Media

En el artículo *Una secuencia didáctica de géneros en ambiente virtual de aprendizaje*, Carla Aparecida Nunes de Souza y Marilúcia dos Santos Domingos Striker presentan propuestas de adaptaciones a una SDG para su desarrollo en un ambiente virtual de aprendizaje con el género textual redacción para el ENEM. A través de los cuadros de autoevaluación de la escritura y de la sinopsis de la SDG, las autores pudieron ilustrar ejemplos de actividades tanto para el proceso de revisión y reescritura como para los diferentes módulos típicos de las SDG y su reconfiguración, con el fin de colaborar con la enseñanza de los géneros textuales/discursivos.

El texto de Luane Guerra Vitorino, Luciane Carlan da Silveira y Gil Roberto Costa Negreiros, *La secuencia didáctica como potenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un género oral*, trae un relato analítico del uso de una SDG en torno al género oral debate público reglado. El análisis se centra en la transcripción del primer y último debate de la secuencia a la luz de los conocimientos movilizados durante el proceso de enseñanza.

José Jilsemar da Silva, Joseilda Alves de Oliveira y José Cezinaldo Rocha Bessa, autores del texto *La producción del artículo de opinión en contexto de pandemia: una experiencia de intervención con secuencia didáctica*, analizan los resultados de una experiencia de enseñanza del género artículo de opinión por medio de una SDG en el contexto de la pandemia. Los/as autores/as utilizan como material de análisis un conjunto de textos producidos por los/as estudiantes durante la implementación de la propuesta.

En el artículo *Escritura/reescritura del género de disertación escolar a través de la metodología de la secuencia didáctica*, a partir de los conceptos de interacción verbal y de didáctica de los géneros textuales, Antonia Luziane Silva de Castro y Paulo da Silva Lim investigaron el proceso de intervención en textos escolares a través del uso de la SDG. Los análisis muestran la evolución en las diferentes versiones de la producción de los/as estudiantes y el potencial de la SDG para sensibilizar a los/as estudiantes sobre la importancia de reescribir, contribuyendo a su autonomía, así como que la interacción proporcionada en el proceso de revisión puede promover posturas más críticas.

El artículo *Una secuencia didáctica para lectura y escritura del género artículo de opinión en la Enseñaza Media*, de Maria Izabel Rodrigues Tognato y Marcia Cristina

de Aquino de Paula, se presenta una SDG centrada en el artículo de opinión y los resultados de su implementación en cuanto al potencial de las actividades para promover el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Además, los análisis ilustran los elementos constitutivos del género en estudio para aprender a leer y producir, así como la autoevaluación de los/as estudiantes sobre la presencia de los elementos constitutivos del género estudiado en su producción.

En *El booktube en la Enseñanza Media: una propuesta de Secuencia Didáctica de Géneros en el contexto remoto*, Geam Karlo-Gomes Gustavo, Justino Pamplona y Maiara Coelho Rodrigues exploran la cultura digital para el uso consciente, crítico y ético de las tecnologías digitales a través del guión de Booktube. El estudio es bibliográfico y documental con la evaluación del desarrollo de las capacidades de lenguaje de los/as estudiantes involucrados/as.

Contexto de Educación Superior

Victoria Barboza de Castro Cunha y Ana Paula Kuczmynda da Silveira abordan la enseñanza del género ficha en *La alfabetización académica crítica a través de las fichas: una secuencia didáctica a la luz del interaccionismo sociodiscursivo*. Las autoras presentan y analizan las contribuciones de una SDG creada en torno al género para el desarrollo de la alfabetización académica.

Fernanda Pereira de Melo y Gustavo Lima, en su artículo *Reflexiones de estudiantes de grado en Letras sobre la elaboración de secuencias didácticas en la formación para la docencia*, discuten la formación inicial para la enseñanza de lengua portuguesa a través de la planificación de actividades de una SDG en formación para la docencia. La investigación revela la articulación entre la teoría y la práctica, así como la reflexión sobre la formación de los/as futuros/as docentes.

En el artículo de Luciana Vieira Alves Rocha y Maria de Fátima Alves, *Producción de secuencias didácticas de géneros del orden del argumentar: perspectivas aplicadas a la formación de profesores*, son presentados los resultados de una investigación sobre la producción de SDG de textos escritos del orden de la argumentación en una instancia de formación continua para docentes de secundaria, a partir del análisis de la secuencia creada por uno de los docentes participantes del curso y de una sesión reflexiva con el docente.

En *Secuencias didácticas – de la formación inicial al aula: experiencias didácticas de una docente-investigadora*, Alessandra Magda de Miranda y Regina Celi Mendes Pereira reflexionan sobre los impactos de la experiencia de trabajo con los constructos SDG y capacidades de lenguaje durante la formación docente inicial. Las autoras basan sus análisis en informes de prácticas supervisadas, así como en los instrumentos didácticos creados y las producciones estudiantiles.

Maria Ilza Zironi y Diene Eire de Mello investigan la implementación de una SDG sobre el resumen académico en un entorno en línea, en *La contribución de las secuencias didácticas para el desarrollo de la escritura académica: una experiencia en línea*. Las autoras presentan y evalúan la propuesta metodológica implementada a partir del análisis de textos escritos por todos los/as participantes del curso en las fases inicial y final de la secuencia.

Contexto de la investigación

Kleber Aparecido da Silva y Paula Cobucci, en *Una fotografía de los estudios sobre secuencias didácticas de géneros en el Grupo de Investigación Lenguaje y Educación (LED)*, presentan la investigación realizada por el Grupo de Investigación Lenguaje y Educación (LED) sobre las SDG. Los/as autores basan su trabajo en búsquedas en el *Directorio de Grupos de Pesquisa no Brasil*, en la plataforma curricular *Lattes* y en el *Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES*.

Reseña

La reseña, de Jacqueline Costa Sanches Vignoli, Vera Lúcia Lopes Cristovão y Marileuza Ascencio Miquelante, del libro *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais* (BARRICELLI; KARLO-GOMES; DOLZ, 2020) retoma los contenidos de los catorce capítulos del libro, referentes a varias investigaciones en torno al desarrollo de SDG, teje reflexiones críticas y apuntes teóricos sobre los temas abordados en cada capítulo

y finaliza destacando los aportes del volumen a investigadores/as, formadores/as y docentes en formación inicial y educación continua.

Palabras finales

Nuestro Dossier de la revista *Entretextos* está listo para su lectura y para las reflexiones y aportes que puedan suscitar los estudios compartidos. Tenemos el honor de rendir homenaje al investigador Profesor Doctor Joaquim Dolz.

Referencias

BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. (org.). *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRANDILEONE, A. P. N. F.; OLIVEIRA, V. S. (org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, E.; CORDEIRO, G.; GONÇALVES, A. (org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BARROS, E.; GONÇALVES, A.; MAFRA, G. Didatização da produção textual escrita em livro didático de língua portuguesa para o ensino médio. *Diálogo das Letras*, Natal, v. 7, n. 2, p. 135 -154, 2018.

BARROS, E. M. D.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e livro didático: da teoria à prática. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, 2007.

BELINELLI, G. P.; BARROS, E. M. D.; CRISTOVÃO, V. L. L. Como os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica concebem a sequência didática de gêneros? *Revista de Letras*, São Paulo, v. 2, n. 41, p. 1-14, dez. 2022.

BENTANCUR, L. ¿Enseñar prácticas discursivas académicas o compensar déficits? Una experiencia en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario Claeh. Uruguay. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 277-295.

BORK, A.; BAZERMAN, C.; CORREA, F.; CRISTOVÃO, V. L. Mapeamento das iniciativas de escrita em língua materna na educação superior: resultados preliminares. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 9, n. 1, p. 2-14, 2014.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista Da Anpoll*, São Paulo, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>.

BRONCKART, J. P., DOLZ, J. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières? In: DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck, 1999. p. 27-44.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales In: BRONCKART, J. P. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007. p. 147-165.

BRONCKART, J. P. *Teorias da linguagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

CENTANINO, I.; PELUFFO, E.; ROSSELLI, A. La elaboración de Proyectos Interdisciplinarios con foco en el Lenguaje (PIL): un dispositivo didáctico para la formación integral de los futuros docentes. *Revista Chilena de Pedagogía*, Santiago de Chile, v. 3, p. 1-18, 2022.

CENTANINO, I.; ROSSELLI, A.; SAVIO, A. Una secuencia didáctica en el marco de un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1190-1209.

CRISTOVÃO, V. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.; ARAÚJO, J.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-39.

DENARDI, D. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 163-184, 2017.

DENARDI, D. *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*. 2009. Tesis (Doctorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DÍAZ, D. Manter los lazos. Secuencias didácticas para la enseñanza de lengua extranjera durante la pandemia. *Quehacer Educativo*, [s. l.], n. 163, p. 15-20, 2020.

DÍAZ, D. Modelos didácticos de género para la escuela primaria uruguaya. Insumos para la enseñanza del artículo de opinión. *Quehacer Educativo*, [s. l.], 2023. No prelo.

DÍAZ, D. *A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame CELPE-BRAS*. 2019. Tesis (Maestría) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (org.). *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles: De Boeck, 2001. v. 1.

FREIRE, P. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Sao Paulo: Centauro, 2005.

LANFERDINI, P. *O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de língua inglesa*. 2019. Tesis (Doctorado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LATORRE, A. *Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó, 2003.

LOUSADA, E. A noção de instrumento e seus desdobramentos para as situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos): ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 67-84.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 235-259.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.

MARTÍNEZ, P. La enseñanza del género ensayo en la clase de literatura un aporte desde el interaccionismo socio-discursivo. 2020. Tesis (Maestría) - Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2020.

MIQUELANTE, M.; CRISTOVÃO, V. L.; PONTARA, C. Agir social e dimensão (inter)cultural: desafios à proposta de produção de Sequências Didáticas. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 153-174, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v51i2.1404>.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais de mudança. Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, 1999.

PERRENOUD, P. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIETRO, J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais. Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2019, p. 51-81.

PONTARA, C. Sequência didática em língua inglesa e as capacidades de linguagem - uma análise deste processo de produção docente. In: CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros (textuais/discursivos). Ensino e educação (inicial e continuada) de professores de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 501-540.

PROGRAMA ESCREVENDO O FUTURO. *Escrevendo o futuro*. São Paulo, [2023]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>. Acesso em: 22 fev. 2023.

ROSSELLI, A.; CALLERO, G.; MILSEV, P. La conformación del pensamiento didáctico de los practicantes. Enseñar desde un enfoque discursivo de enseñanza de la lengua. In: RIESTRA, D.; TAPIA, S. M.; GOICOECHEA, M. V. *Cuartas jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Rio Negro: Universidad Nacional de Rio Negro, 2015. t. 1, p. 1056-1074.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B.; BAIN, D. Mécanismes de régulation des activités textuelles: stratégies d'intervention dans les séquences didactiques. In: ALLAL, L.; BAIN, D.; PERRENOUD, P. (orgs.). *Évaluation formative et didactique du français*. Neuchâtel: Delachaux et Nestlé, 1993, p. 219-238.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004

SCHÖN, D. A. Formar Professores Como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.

SWIDERSKI, R.; COSTA-HÜBES, T. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p.113–128, 2009. DOI: <https://doi.org/10.5935/rl&l.v10i18.2253>.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Documento base de análisis curricular*. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2015.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *MCRN. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2019.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Pautas de referencia sobre tipos lectores y escritores en español como primera lengua*. Montevideo: Consejo Directivo Central, 2016.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Portal Educativo Uruguay Educa*. 2023. Disponível em: <http://uruguayeduca.anep.edu.uy>. Acesso em: 22 fev. 2023.

URUGUAY. Administración Nacional de Educación Pública. *Programa de educación inicial y primaria*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria, 2008.

VYGOTSKY, L. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, M.; SCRIBNER, S. (org.). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. cap. 1, p. 3-20.


VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Prática de análise linguística e construção de contos populares: da recepção à produção do gênero


Practice of linguistic analysis and construction of folktales: from reception to genre production

Prácticas de análisis lingüístico y construcción de cuentos populares: de la recepción a la producción del género

Rafaela Oppermann Miranda¹

 0000-0002-7864-1313

Ana Cecília Teixeira Gonçalves²

 0000-0003-4262-4578

RESUMO: O ensino de gramática ainda parece constituir uma pedra no caminho das aulas de língua portuguesa. Sendo assim, reflexões sobre possibilidades de tratamento para o conjunto de regras que especificam o funcionamento linguístico se fazem presentes. Diante desse quadro, objetivamos, com este artigo, apresentar e discutir atividades de prática de análise linguística (GERALDI, 1984, 2013) porque entendemos que, no interior destas, o trabalho com a gramática em perspectiva contextualizada pode se evidenciar. As atividades integram uma sequência didática (SD) sobre o gênero conto popular endereçada ao 6º ano do Ensino Fundamental, desenvolvida, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em âmbito de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa. Nossas reflexões estão orientadas pelo viés qualitativo-interpretativista à medida que a linguagem é considerada no contexto da sala de aula. Atestamos que a prática de análise linguística (PAL) perpassa todas as etapas da SD, mostrando-se um diferencial para a eficiência na recepção e produção do gênero. Concluímos que o ensino de gramática mediante essa prática pode contribuir para a remoção da pedra encontrada no ensino de língua portuguesa. **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de gramática; Prática de análise linguística; Sequência didática.

ABSTRACT: The teaching of grammar still seems to be a boulder in the way of Portuguese

¹ Estudante de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), com bolsa CAPES. Graduação em Letras - Português e Espanhol, Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Cerro Largo (RS). E-mail: rafaelaoppermannmiranda16@gmail.com

² Doutorado e Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora de Língua Portuguesa e Linguística na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

language classes. Thus, reflections on the possibilities of dealing with the set of rules that specify linguistic functioning are urgently needed. In this context, the purpose of this article is to present and discuss activities of linguistic analysis practices (GERALDI, 1984, 2013) because we believe that, within these activities, the work with grammar from a contextualized perspective can be evidenced. The activities are part of a didactic sequence about the folktale genre addressed to the 6th grade of elementary school, developed, based on Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in the scope of the Supervised Curricular Internship in Portuguese Language. Our reflections are guided by the qualitative-interpretivist approach as language is considered in the classroom context. We attest that the practice of linguistic analysis permeates all the stages of the didactic sequence, proving to be a differential for the efficiency in the reception and production of the genre. We conclude that grammar teaching through this practice can contribute to the removal of the stone found in Portuguese language teaching.

KEYWORDS: Grammar teaching; Linguistic analysis practice; Didactic sequence.

RESUMEN: La enseñanza de gramática aún parece constituirse como una piedra en el camino en las clases de lengua portuguesa. Siendo así, reflexiones sobre posibilidades de tratamiento para el conjunto de reglas que especifican el funcionamiento lingüístico son apremiantes. Frente a este cuadro, objetivamos, con este artículo, presentar y discutir actividades de análisis lingüístico (GERALDI, 1984, 2013) porque entendemos que, en el interior de estas, el trabajo con la gramática en perspectiva contextualizada se puede evidenciar. Las actividades forman parte de una secuencia didáctica (SD) sobre el género cuento popular dirigida al 6º año de la Enseñanza Primaria, desarrollada, en base a Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004), en el ámbito de una Práctica Curricular Supervisada en Lengua Portuguesa. Nuestras reflexiones están orientadas por un enfoque cualitativo interpretativista en la medida en que el lenguaje es considerado en el contexto del aula. Consideramos que la práctica de análisis lingüístico (PAL) atraviesa todas las etapas de la SD, mostrándose un diferencial para la eficiencia en la recepción y la producción del género. Concluimos que la enseñanza de gramática por medio de esas prácticas puede contribuir para la remoción de esa piedra que se encuentra en la enseñanza de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de gramática; Práctica de análisis lingüístico; Secuencia didáctica.

Considerações iniciais

Este texto responde a uma inquietação com que nos deparamos em âmbito de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Portuguesa. Em contato com escolas de Educação Básica, percebemos (ainda!) certo estranhamento em relação a propostas pedagógicas que, ocupando-se do texto, apresentem uma abordagem contextualizada da gramática. Com efeito, identificamos a necessidade de responder à pergunta subjacente a essa hesitação: Qual o lugar da gramática no trabalho com o texto em sala de aula?

Tendo em vista os eixos do ensino de Língua Portuguesa determinados pela

Base Nacional Comum Curricular (BNCC, doravante), quais sejam oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018), entendemos que o ensino de gramática encontra expressão máxima na prática de análise linguística (PAL): “uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Diante desse quadro, buscamos responder àquele questionamento mediante a apresentação de atividades de análise linguística integrantes de uma sequência didática (doravante SD) sobre o gênero conto popular destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental. Já neste início, cumpre consignar que o esperado, com a sequência, era que os estudantes alcançassem compreender contos populares no que diz respeito a características sociodiscursivas de modo a produzir textos do mesmo gênero.

A propósito da SD, elaborada com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência se voltou ao trabalho com contos populares em função do potencial de contribuição desses textos para o reconhecimento de possibilidades de apresentação dos imaginários culturais brasileiro e africano³. Assim sendo, a SD esteve organizada em etapas correspondentes à produção textual inicial, ao estudo do gênero e à produção textual final.

Com vistas ao alcance do propósito mencionado, reservamos a seção seguinte à tessitura de observações quanto às unidades de ensino de Língua Portuguesa. Na sequência, apresentamos brevemente a SD sobre conto popular e discutimos o que é a PAL. Só com a delimitação desses aspectos é que procedemos à apresentação das atividades de análise linguística propriamente dita.

Unidades de Ensino de Língua Portuguesa

A opção pela concepção interacionista de linguagem oriunda do pensamento

³ Os contos populares selecionados para apreciação e estudo, *O compadre da Morte* e *Ananse vira o dono das histórias*, correspondem, respectivamente, às culturas brasileira e africana.

do Círculo de Bakhtin se faz presente em documentos norteadores do ensino, desde os conceituados Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNs, (BRASIL, 1998, 2000), até a recente Base Nacional Comum Curricular, BNCC, (BRASIL, 2018). Contudo, tal concepção parece se apresentar, por vezes, ainda tímida em salas de aula brasileiras em função do espectro do estruturalismo linguístico responsável por conceber a língua como sistema homogêneo, estável e autônomo em relação aos usuários.

Nessa perspectiva, cabe lembrar o asseverado por Geraldi (2010) a respeito do texto, requerido como objeto de ensino de Língua Portuguesa naquela concepção de linguagem preconizada pelos documentos. Pontua o linguista que trabalhar com o texto exige “aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo” (GERALDI, 2010, p. 119). Essa convivência com a instabilidade nem sempre é aceita por professores que preferem a segurança e permanência de orações inócuas, as quais, destituídas de sentido, pouco ou nada têm a oferecer a competentes falantes do português.

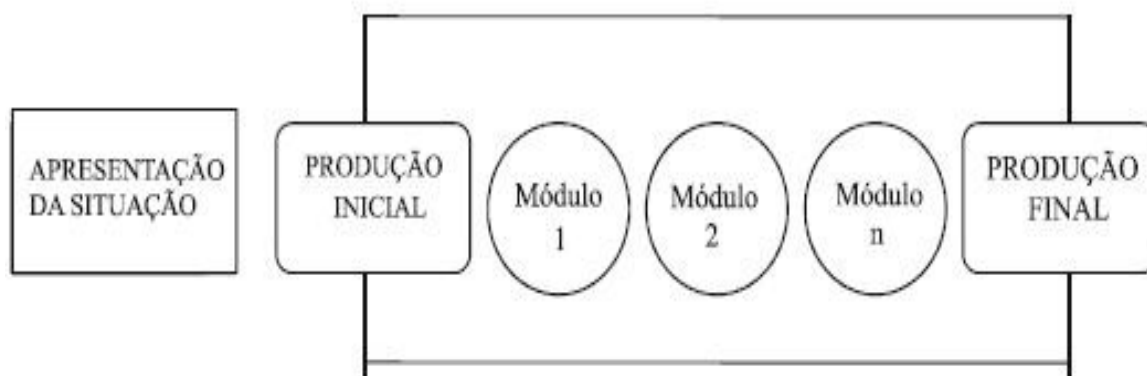
Somando algum tempo de contato com escolas e seus profissionais da educação, identificamos o receio apresentado por alguns desses sujeitos de que, numa perspectiva de trabalho com gêneros textuais, questões da ordem do repetível, isto é, da estrutura linguística, não sejam devidamente exploradas e, conseqüentemente, comprometam as habilidades discursivas dos alunos. Nós, entretanto, acreditamos no risco de que os recursos expressivos sejam muito mais usados do que descritos ou, então, percebidos em situações de similitude e diferença singulares em vez de universais. Isso porque, numa SD, dirigem-se as atenções às escolhas linguísticas em função do propósito comunicativo do gênero. Aqui, precisamos destacar que a PAL, embora caracterizada pelo estudo de elementos linguísticos, encontra sua gênese também em elementos considerados extraverbais, como o contexto de produção e de circulação do gênero.

Frente a essa discussão, cumpre trazer à baila outro apontamento de Geraldi (2010), este a respeito da finalidade das aulas de Língua Portuguesa (LP, doravante). Afirma o linguista que

se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que leem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades (GERALDI, 2010, p. 101).

A recepção e a produção de textos (orais e escritos), assim como a reflexão sobre o funcionamento dos recursos linguísticos (expressivos) que constituem esses textos, precisam ser devidamente assumidas como unidades de ensino das aulas de LP. Com efeito, os gêneros textuais apresentam-se como importantes instrumentos que caracterizam usos sociais da língua. Nesse quadro, como pontuam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (grifo do autor). Para isso, os autores sugerem uma estrutura de base para o trabalho, conforme é apresentada abaixo na figura 1.

Figura 1 - Estrutura de base de uma Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Cumpramos aqui a ênfase que o grupo de Genebra dá à inter-relação entre o procedimento SD e o desenvolvimento de capacidades de linguagem, estas que representam o ponto central nas aulas de língua. Inclusive, observamos que essa ferramenta metodológica de cunho sociointeracionista não só

permite trabalhar aspectos sociodiscursivos do gênero estudado, como também promove a reflexão sobre questões de análise linguística, seja durante as atividades de pós-leitura, seja partindo da produção textual do estudante. Trata-se, portanto, da indicação ao professor de um caminho metodológico, o qual pode ser adaptado conforme as especificidades de cada contexto de trabalho, segundo a avaliação que é feita pelo docente, que tem total autonomia.

Considerando essa perspectiva e partindo da disposição de uma SD, elaboramos, em âmbito de Estágio Curricular Supervisionado, uma proposta de trabalho com o gênero conto popular e a desenvolvemos com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Nessa SD, após a apresentação de uma situação em que foi solicitada uma produção textual, foram dedicados módulos para i) elaboração do texto inicial, ii) instrumentalização dos estudantes em função das propriedades do gênero e, finalmente, iii) produção final, momento em que os conhecimentos construídos foram postos em prática.

Na continuidade, dedicamo-nos a apresentar brevemente essa SD para, posteriormente, procedermos à discussão sobre a PAL.

A SD sobre conto popular

A sequência didática foi efetivada entre meados de junho e início de julho de 2022 com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do período matutino, sendo que o desenvolvimento totalizou 12 horas/aula. O tema da sequência correspondia a configurações da esperteza e da trapaça em contos populares e contava com dois exemplares do gênero textual ao longo de seus módulos.

Considerando o objetivo geral de que, com a sequência, os alunos compreendessem contos populares no que diz respeito a características sociodiscursivas vindo a produzir textos do mesmo gênero, foram definidos seis objetivos específicos, os quais estão elencados no quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos específicos da SD sobre conto popular

- Estabelecer contato com contos populares de modo a apreciar tais produções;
- Identificar ideias principais dos contos lidos a fim de interpretá-los;
- Reconhecer etapas da sequência narrativa do gênero conto popular, tais como situação inicial, complicação, clímax e desfecho de modo a melhor compreender tais narrativas;
- Relacionar informações dos contos com informações extratextuais, vindo a refletir sobre a temática em estudo;
- Analisar aspectos linguísticos tais como pontuação e coesão em produções textuais dos próprios alunos;
- Produzir textos (oral e escrito) de acordo com características do gênero conto popular.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do planejamento de aulas.

Com esses objetivos específicos em vista, adotamos como procedimento metodológico inicial a solicitação de uma produção textual sem qualquer orientação a respeito de características do gênero conto popular. Em conformidade com o que assinalam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quanto à primeira produção, essa etapa serviu ao intuito de reunir materialidades para o diagnóstico de conhecimentos prévios da turma a respeito de narrativas e do gênero conto popular e, conseqüentemente, ao de promover a realização de ajustes nos módulos segundo a realidade verificada.

Nessa perspectiva, os alunos apenas receberam o comando de que deveriam escrever um texto sobre alguma história que costumavam ouvir, com alguma recorrência, de seus familiares ou de pessoas próximas mais velhas. Optamos por não nomear o gênero a ser escrito, fornecendo somente indicações quanto ao conteúdo e à forma de registro do texto, que deveria ser escrito. Entendemos, contudo, que, nesse estágio, a apresentação de um recorte de tema relacionado àquele da SD poderia ter contribuído para a definição da situação de comunicação e, ainda, com a orientação das produções ao campo semântico das aulas vindouras, podendo impactar positivamente na produção final.

Após a produção inicial, foram discutidos, com apoio do quadro para a sistematização, elementos característicos da narrativa, tais como narrador, personagens, enredo, tempo e espaço. Essa atividade teve como propósito

contribuir com a identificação de conhecimentos quanto à narração, capacidade de linguagem dominante no conto popular.

Já na aula seguinte, passamos à leitura, interpretação e compreensão de um conto popular brasileiro. Como estratégia de pré-leitura, os alunos foram questionados quanto ao que esperavam de um texto cujo título fosse *O Compadre da Morte* e sobre como acreditavam que seriam a história (triste, engraçada ou de terror). Ainda, se alguém já havia lido alguma história em que a morte era uma personagem e, em caso positivo, como era essa história. Cumpre apontar que esse procedimento metodológico, assim como outros adotados na sequência, foi realizado a partir da proposta de Delmanto (2016)⁴, já que o entendemos como bastante adequado para ativação de conhecimentos prévios dos alunos e formulação de hipóteses por eles, estratégias potencializadoras da leitura.

Inicialmente, a leitura do conto aconteceu de forma silenciosa, atendendo à intencionalidade de que cada estudante pudesse estabelecer um contato individual com o texto. Na sequência, a professora (estagiária) realizou a leitura em voz alta a fim de marcar entonações próprias do conto e assegurar o encontro dos alunos com a obra literária.

Como execução de uma estratégia de pós-leitura idealizada por Delmanto (2016), a turma foi questionada se as hipóteses concebidas em relação ao texto haviam se confirmado ou não e o porquê. Após a escuta de respostas voluntárias, os estudantes passaram a realizar, por meio de registro escrito, atividades de interpretação e compreensão do conto popular lido.

Na sexta aula da sequência, a proposta consistiu na dinâmica denominada “A fábrica de contos”. Para sua consumação, os estudantes precisavam produzir, de forma coletiva, um conto oral apresentando os seguintes elementos: personagem principal, personagens secundários, situação inicial, complicação, clímax e desfecho. Esses elementos foram sorteados por estudantes e serviram ao objetivo de fomentar o processo de produção de um conto popular oral.

⁴ Entendemos que o livro didático, longe de se configurar como execrável, constitui-se como um importante ponto de apoio ao trabalho do professor. Nesse quadro, parece-nos indispensável o posicionamento crítico por parte do docente, o qual avalia e ajusta o apresentado pelo material à realidade em que se encontra.

Já na aula seguinte, foi iniciada a leitura de um conto popular africano. Como estratégia de pré-leitura adaptada de Delmanto (2016), a professora mencionou que o conto *Ananse vira o dono das histórias* seria lido e, então, perguntou aos alunos se o nome Ananse parecia comum e que características esperavam que a personagem apresentasse considerando o título do texto.

Para a leitura do conto popular africano, os mesmos procedimentos metodológicos relacionados ao conto popular brasileiro foram adotados. Assim sendo, num primeiro momento, a leitura se deu silenciosa e individualmente e, depois, em voz alta pela professora.

Como estratégia de pós-leitura, a docente comentou que o conto lido era africano e os estudantes foram questionados sobre o que sabiam a respeito da África e, mais especificamente, se tinham conhecimento de que, nesse continente, cinco países têm o português como língua oficial. A turma também foi conduzida à identificação do tipo de narrador do conto e de características da personagem principal. Ademais, assim como para o primeiro conto, foi utilizada como estratégia de pós-leitura a realização de atividades de interpretação e compreensão por meio de registro escrito.

As aulas seguintes estiveram reservadas à análise linguística a partir de aspectos identificados nas produções textuais dos alunos e à análise de possíveis erros na escrita do texto de um aluno/colega. Objetivando a preparação para a revisão da produção textual inicial, essas atividades de análise foram realizadas com a turma organizada como um grande grupo, no caso da primeira, e como duplas, no caso da segunda. A seleção de tais atividades para a composição da SD se deu em função da complementaridade que representavam em relação às outras situações de aprendizagem, dado que, nesses exercícios, a observação recaiu sobre os textos dos próprios alunos, conforme preconizado por Geraldini (1984).

Já nas duas últimas aulas da sequência, ocorreu a reescrita dos textos a partir de bilhetes orientadores individuais e de orientações gerais para a qualificação das produções. As observações tinham o objetivo de proporcionar o desenvolvimento da habilidade de revisão textual e, conseqüentemente, o melhoramento do texto, em consonância com o que é proposto pela perspectiva de

correção textual-interativa de Ruiz (2001). A sequência foi encerrada com a socialização dos textos produzidos, momento em que, de forma voluntária, cada estudante pôde ler seu texto para a turma.

Devidamente exposta a SD sobre conto popular, passamos a uma discussão sobre a PAL.

Prática de Análise Linguística: afinal, o que é e como se faz?

De acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), a expressão “análise linguística” pode se referir tanto à descrição, explicação e interpretação de aspectos da língua, atividades essas realizadas por estudiosos da linguagem, quanto à descrição da língua com finalidades didáticas. Segundo as autoras, ambas as práticas de análise linguística encontram, notoriamente a partir dos anos 1990, associação a gênero e discurso.

Para Geraldi (1984), primeiro estudioso a empregar a expressão “análise linguística” tratando do ensino de LP no Brasil, essa prática não se restringe ao trabalho com questões tradicionais da gramática e, sim, estende-se à exploração de questões da ordem do texto, tais como coesão e coerência, adequação ao propósito comunicativo e análise de recursos expressivos utilizados. Referindo-se à análise linguística aplicada à produção textual, o autor adverte que, “essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno”, já que, sublinha o estudioso, “trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina” (GERALDI, 1984, p. 74). Nessa perspectiva, ensina-nos ainda o linguista (GERALDI, 2013, p. 189) que, “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá”.

Posterior ao entendimento de Geraldi (1984, 2013) a respeito da PAL, resulta fundamental a compreensão de Mendonça (2006), para quem a análise linguística “é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões

sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa”. Já no início do milênio, a autora sinalizava, pois, para o lugar reivindicado à reflexão sobre a língua nas aulas de português.

Como já mencionamos, na BNCC, documento normativo que pauta o ensino no país hoje, a prática de análise linguística constitui um dos quatro eixos do ensino de LP (BRASIL, 2018). Dentre tais eixos, a PAL costuma se configurar como aquele que mais dúvidas suscita. Nessa perspectiva, em se tratando da realização da prática em sala de aula, uma pergunta bastante comum, conforme assinala Costa-Hübes (2017, p. 287), tende a ser “o que especificamente devemos analisar no texto?”. Sugere a autora (Costa-Hübes, 2017) que o ponto de partida precisa estar no reconhecimento, por parte do professor, de características do gênero a ser trabalhado. Desse modo, as atividades de análise linguística sempre irão variar conforme o texto com que se trabalha e, portanto, não há como prever um roteiro de estudos aplicável a todo e qualquer gênero.

Com Antunes (2010), alcançamos compreender melhor em que propriamente pode consistir uma análise linguística. Embora a estudiosa trate da análise de textos de modo amplo, acreditamos que suas colocações atendem à PAL com finalidades didáticas. Nas palavras da autora,

analisar textos é procurar descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição; sua orientação temática, seu propósito comunicativo; é procurar identificar suas partes constituintes; as funções pretendidas para cada uma delas, as relações que guardam entre si e com os elementos da situação, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos (ANTUNES, 2010, p. 49).

Antunes (2010, p. 55) pontua que, nesse quadro em que o texto constitui objeto de investigação, “a gramática, evidentemente, está presente como componente funcionalmente essencial e insubstituível. O que se tem que descobrir é exatamente essa funcionalidade de cada recurso gramatical”. Entendemos, pois, que a PAL no ensino de Língua Portuguesa proporciona o trabalho com a gramática de modo contextualizado.

Nesse viés, cumpre lembrar ainda o assinalado por Travaglia (2020) a propósito do objeto da análise linguística. Pontua o estudioso que os recursos da

língua em seus diferentes planos e níveis são constitutivos do objeto dessa análise. Dito de forma minuciosa, as possibilidades e potencialidades das unidades da língua, tais como fonemas, morfemas, palavras e sintagmas, das formas de construção (ordem em geral), além daquelas das categorias gramaticais (gênero, número, pessoa etc.) é que interessam à compreensão e produção de textos.

Tendo em vista todos esses aspectos e em consonância com o que recomendam os PCNs (BRASIL, 1998), na sequência didática sobre o gênero conto popular que organizamos, buscamos concretizar a PAL sobretudo no “reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo”, na “observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo linguístico” e, ainda, na “utilização da intuição sobre unidades linguísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação” (BRASIL, 1998, p. 59-63). Essa nuance já é indicativa de que a prática de análise linguística permeou a sequência didática, desde a leitura dos exemplares do gênero conto popular até a reescrita dos textos produzidos pelos alunos.

Postas essas questões, na continuidade, procedemos à exposição de determinadas atividades de análise linguística e algumas de suas contribuições para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à leitura e à escrita.

A PAL na SD sobre conto popular: algumas expressões

Fazendo uso das palavras de Bezerra e Reinaldo (2013, p. 64), em nossas propostas, “partimos do gênero textual para chegarmos às unidades linguísticas, considerando a língua como ação entre os seus usuários (interação)”. Com efeito, as atividades de análise linguística apresentadas a seguir enfocam usos de elementos linguísticos característicos do gênero conto popular ou, então, a escolha e organização de recursos da língua e seus efeitos para a significação. Assim sendo, o princípio geral observado para o desenvolvimento das atividades esteve em abordar construções de sentidos nos contos.

Entendemos que a organização de nossas atividades de análise linguística

encontra maior ressonância na possibilidade apresentada por Mendonça (2006) como aquela que objetiva analisar um gênero a fim de conhecê-lo para, então, produzi-lo. Em vista disso, a sequência de apresentação das atividades a seguir corresponde aos estágios de pós-leitura e produção textual.

Vale destacar que a elaboração de cada tarefa relacionada à prática de análise linguística esteve fundamentada nos aportes teóricos mencionados (ANTUNES, 2003, 2010; BEZERRA, REINALDO, 2013; COSTA-HÜBES, 2017; GERALDI, 1984; MENDONÇA, 2006; TRAVAGLIA, 2020), os quais entendem a linguagem como forma de interação. Nesse ínterim, como procedimento metodológico para a formulação das atividades, tomamos por base as categorias propostas por Mendonça (2006), as quais diferenciam a prática sociointerativa de ensino de língua da abordagem tradicional, centrada na Gramática. Essas categorias sintetizam satisfatoriamente essa concepção interativa e interlocutiva de linguagem, auxiliando na construção de caminhos que integrem teoria, metodologia e prática no ensino de Língua Portuguesa. O quadro 2 apresenta tais categorias:

Quadro 2 – Prática de Análise Linguística

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
• Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessários.
• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Fusão com o trabalho com os gêneros, à medida que contempla justamente a intersecção das condições de produção de textos e as escolhas linguísticas.
• Unidade privilegiada: o texto.
• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Adaptado de Mendonça (2006, p. 207).

Nesse contexto, a prática de análise linguística, na etapa de interpretação e compreensão do primeiro conto popular, expressou-se em atividades como as que

estão apresentadas no quadro 3. As questões 1 e 2, adaptadas de Delmanto (2016), objetivam, respectivamente, o reconhecimento da forma verbal imperante na narrativa e a observação de diferenças entre os registros formal e informal. Já a atividade 3, por nós elaborada, busca aguçar o senso intuitivo dos estudantes em relação a elementos notacionais da escrita e seus efeitos de sentido.

Quadro 3 – Exemplos de atividades de análise linguística a partir de exemplar do gênero conto popular

<p>1. Releia o primeiro parágrafo do conto. A qual tempo (passado, presente ou futuro) os fatos narrados se referem? A maioria das ações são narradas nesse tempo no conto. Por quê?</p> <p>2. Para cada uma das seguintes expressões destacadas, escreva uma equivalente:</p> <p>a. "<u>Diz que</u> era uma vez um homem que tinha tantos filhos..." (linha 1)</p> <p>b. "<u>Botou aviso</u> que era médico e ficou rico do dia para a noite porque não errava." (linha 9)</p> <p>c. "<u>Vai um dia</u> adoeceu o filho do rei e este mandou buscar o médico..." (linha 15)</p> <p>d. "O homem começou a rezar o Padre-Nosso que estás no céu... E calou-se. <u>Vai a Morte</u> e diz:" (linha 36)</p> <p>3. Observem a pontuação destacada no fragmento transcrito abaixo:</p> <p>"Anos e anos depois, o médico, velhinho e engelhado, ia passeando nas suas grandes propriedades [...]" (linha 41)</p> <p>a. Que hipótese(s) pode(m) explicar o uso das vírgulas nesse trecho?</p> <p>b. Que efeito(s) de sentido decorre(m) dessa construção?</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do planejamento de aulas.

Para o alcance do objetivo da atividade 1, esteve subjacente a compreensão de que, em um conto popular, por se tratar de uma narrativa, os tempos verbais predominantes aparecem no passado (pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito do modo indicativo), uma vez que, ao contar uma história, fazemos referência a fatos já acontecidos, os quais são anteriores ao momento da fala (BRONCKART, 1999). Esse entendimento ajuda a pensar o tempo verbal de modo contextual, diferentemente do modelo estrutural que comumente é trabalhado

em sala de aula. Com essa atividade, abre-se espaço para se refletir também sobre o aspecto verbal, salientando-se a função dos diferentes pretéritos do modo indicativo.

Com a atividade 2, por meio da qual buscamos explorar a questão da linguagem informal, comum no conto popular, cabe pontuar que a ideia era a de que o estudante, ao reescrever as passagens, pudesse dar-se conta da relação estabelecida entre linguagem e contexto, vindo a estabelecer, por exemplo, um caminho para discussões mais complexas sobre o fenômeno da variação linguística. Devemos registrar que, na SD, após a atividade 2, havia uma questão que objetivava levar o aluno a refletir sobre a relação entre o registro e o estilo do gênero conto popular. Com efeito, a combinação das atividades parecia-nos representar uma articulação entre gênero, gramática e texto.

Para finalizar essa exposição, temos a atividade 3, que teve como foco estimular o senso intuitivo dos estudantes em relação a elementos próprios do gênero, mediante a observação do uso da pontuação, em especial, da vírgula. De forma minuciosa, a finalidade era fazer com que o estudante percebesse que o uso desse sinal está relacionado ao caráter sintático-semântico do texto, uma vez que é possível refletir sobre o papel que tem a vírgula como parte integrante do todo que é o texto (SAUTCHUK, 2010). Assim, foi focalizada a percepção do adjunto adverbial deslocado (*Anos e anos depois*) e sua função em narrativas (como o conto popular), principalmente aqueles que fazem referência à passagem de tempo e ao espaço, elementos constitutivos do gênero conto. Além disso, explorou-se a relação estabelecida entre o sujeito e o predicativo do sujeito, conduzindo as atenções para os aspectos semânticos propiciados pela construção sintática e seus efeitos de sentido no texto.

De maneira geral, a realização das atividades em sala de aula mostrou-se satisfatória à medida que exigiu reflexão sobre o funcionamento linguístico. Cabe mencionar que a atividade 3, em específico, ao requisitar aos estudantes que analisassem coletivamente o fenômeno referente à pontuação, suscitou grande interesse e discussão.

Outra interessante expressão da PAL se deu na aula dedicada à composição

coletiva de um conto popular. Tendo em vista a característica das manifestações literárias populares respectiva a sua divulgação entre gerações de forma oral, lembramos que o objetivo dessa proposta consistiu na produção, pela turma, de um conto popular a partir de elementos narrativos definidos previamente e sorteados no momento. Na oportunidade, a reflexão sobre construções linguísticas se revelou determinante para a adequada articulação entre as partes do fio narrativo.

Já na fase de preparação para revisão da produção textual inicial, a PAL pôde ser identificada em atividades como a apresentada no quadro 4. A tarefa, proposta para ser realizada de forma coletiva com a apresentação dos cinco trechos com apoio do quadro, consistia na localização de problemas e indicação de possíveis soluções.

Quadro 4 – Exemplo de atividade de análise linguística a partir de produções textuais dos alunos

- a. Um dia duas pessoas foram pescar, a pesca ia acontecer em um grande rio.
- b. Nessa noite tinha um homem na casa.
- c. No buraco da cama avia uma meia. Ela tentou puxar a meia, mas ela estava presa.
- d. Ela já cansada disso falou:
- e. Quando ela acordou se deparou com um monstro.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de produções textuais de alunos.

A atividade apresentada no quadro 4 segue as proposições de Geraldi (1984) a respeito da PAL. Desse modo, tendo como objeto os textos dos próprios alunos, a atividade parte dos desvios gramaticais para as correções. Nessa perspectiva, cumpre apontar que apenas os problemas relativos à pontuação (uso de vírgula e ponto final) e repetição de palavras (visando a coesão referencial) foram selecionados para exploração.

Durante a realização da atividade exposta no quadro 4, foi possível observar significativo interesse por parte da turma em encontrar os erros e suas respectivas soluções. Igualmente, fez-se exímio o início da desconstrução da infundada, mas

ainda presente, concepção de que vírgulas servem para marcar pausas.

A PAL esteve presente também no exercício de análise de possíveis erros na escrita a partir da revisão do texto de um colega. Embora as análises, nessa etapa, tenham se limitado à higienização dos textos, tal como entendem Geraldi (1984) e Antunes (2003), isto é, enquanto sinalização de erros em sua maioria ortográficos, a tarefa apresentou a grande vantagem de incentivar cada aluno a ocupar o papel de revisor de textos.

Em tom de fechamento, não podemos deixar de registrar nossa consideração de que, indiscutivelmente, as práticas levadas a cabo exigiram participação ativa dos estudantes, convocando-os a assumir lugares de nativos da língua portuguesa mais críticos e, conseqüentemente, capazes de usos mais eficientes do português como ferramenta para o exercício da cidadania.

Tendo em vista os aportes teóricos sobre a PAL, sintetizados nas categorias propostas por Mendonça (2006), entendemos que as atividades que integram a SD sobre o gênero conto popular apresentam uma concepção de língua como ação que se estabelece entre seus interlocutores. Além disso, é possível observarmos integração entre os diferentes eixos de ensino, o que faz com que a PAL se configure como uma ferramenta para a leitura e para a produção de textos, atividades languageiras trabalhadas na SD. As atividades elaboradas, nesse sentido, estão fundamentadas em uma metodologia reflexiva, a qual busca promover a observação de casos particulares para propiciar o entendimento das regularidades de modo geral. Ademais, tomamos como unidade privilegiada o texto, o conto popular, fenômeno que contribuiu para tornar a reflexão sobre os efeitos de sentido o aspecto central de nossas aulas. Nesse enfoque, buscamos inserir a PAL em todas as etapas do trabalho com o gênero conto popular: seja na etapa de pós-leitura; seja na produção, salientando a convergência das condições de produção textual e as escolhas linguísticas realizadas nesse processo.

Considerações finais

Com este trabalho, buscamos apresentar de que modo a prática de análise linguística esteve presente ao longo de uma sequência didática sobre o gênero conto popular endereçada ao 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, oferecemos alguns recortes das atividades desenvolvidas em sala de aula, além de algumas considerações acerca de contribuições dessa prática para a recepção e produção de textos.

Julgamos oportuno sublinhar que a PAL esteve subjacente a todo o trabalho realizado com o gênero conto popular. Nesse viés, destacamos que os estudantes puderam refletir sobre o funcionamento linguístico de modo a compreender e produzir textos de forma mais qualificada.

Por último, registramos nosso entendimento de que o trabalho com a análise linguística prevê o trabalho com gramática de modo contextualizado e, por isso mesmo, nem tão evidente ou explícito. Daí que, por vezes, o ensino normativo possa ser requisitado por alguns de seus defensores. Entretanto, como discutido, a análise linguística em sequências didáticas apresenta exímio potencial de contribuição para a constituição de sujeitos verdadeiramente aptos a utilizarem a língua a serviço de seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, não podemos deixar de assinalar a importância de os professores usufruírem de formações continuadas transformadoras para que, assim, novas posturas e práticas pedagógicas possam ser efetivamente incorporadas à educação brasileira.

Referências

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. Parábola Editorial, 2003.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. *Educação é a base*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2022.

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

COSTA-HÜBES, T. C. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15153>. Acesso em: 21 set. 2022.

DELMANTO, D. *Língua portuguesa, 6ª ano: ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 59-80.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

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

SAUTCHUK, I. *Prática de morfossintaxe*. São Paulo: Manole, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. A contribuição da análise linguística para a leitura e produção de textos. *InterteXto*, Uberaba, v. 12, n. 1, p. 01–29, 2020. DOI: 10.18554/ri.v12i1.4140.

MIRANDA, R. O.; GONÇALVES, A. C. T.;
Prática de análise linguística e construção de contos populares: da recepção à produção do gênero

Recebido em: 07 dez. 2022.
Aprovado em: 01 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti De Freitas

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente


The didactic sequence in context: potentialities for the development of teachers' authorial work

La secuencia didáctica en contexto: potencialidades para la autoría docente

Maria Beatriz Pinto¹

 0000-0002-0336-4358

Carolina Alves Fonseca²

 0000-0002-3286-283

RESUMO: Neste artigo, apresentamos como mobilizamos a adaptação proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009) da sequência didática (SD) originalmente formulada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com vistas a atingir objetivos delineados a partir de nosso contexto. As intervenções basearam-se no Interacionismo Sociodiscursivo, em que o gênero é tido como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Nossos objetivos didáticos foram: i) fomentar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas (CDL) relevantes para a produção do gênero carta de jogo de enigma e ii) proporcionar o desenvolvimento de uma postura de escritor, com atenção para as diferentes etapas do processo de escrita. Ao adaptar a SD para nossos objetivos, inserimos um módulo de planejamento da produção inicial e realizamos uma atividade de revisão mediada entre as produções inicial e final, com uso de lista de constatações. Para aferir o cumprimento dos objetivos, analisamos a progressão de CDLs nas produções dos alunos. Essa análise sugeriu progressão nas CDLs focalizadas, que avançaram dos níveis “introdutório” ou “básico”, na produção inicial, para “consolidado”, na produção final. A partir dessa experiência, destacamos que a SD potencializa a autoria docente, visto que os professores podem se (re)apropriar desse construto ao criar suas próprias SDs, visando objetivos pertinentes para seu contexto.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; capacidades linguístico-discursivas; produção escrita.

ABSTRACT: This paper discusses how we enlisted Swiderski and Costa-Hübes's (2009) proposal of adaptation for Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) didactic sequence (DS) in

¹ Especialista em Residência Docente pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). ORCID: 0000-0002-0336-4358. E-mail: maria.beatriz@letras.ufjf.br

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ORCID: 0000-0002-3286-283. E-mail: alvesfonsecacarolina@gmail.com

order to achieve context-specific objectives. Our interventions were based on interactionist socio-discursive assumptions for language teaching, in which gender is an instrument for the development of language capacities. Our instructional objectives were: to foster the development of linguistic-discursive capacities (LDC) for the production of an enigma game card (similar to “whodunit” stories) and to foster the development of a writer posture, with attention to the several stages of the writing process. In adapting the DS to our goals, we added a specific module for text planning and proposed a mediated text revision activity, using a checklist as an instrument for learning. We analyzed the evolution of LDCs in our students’ texts in order to assess to what extent our instructional goals were accomplished. Analysis suggested noticeable progression in the focalized LDCs, which advanced from “introductory” or “basic” to “advanced” level. From this experience, we highlight the role of DS in potentiating teachers’ authorial dimension, since they can take hold of this construct and create/adapt their own DS for specific objectives.

KEYWORDS: didactic sequence; linguistic-discursive capacities; writing.

RESUMEN: En este artículo, mostramos cómo movilizamos la adaptación de la secuencia didáctica (SD) de Swiderski y Costa-Hübes (2009) para lograr objetivos trazados a partir de nuestro contexto. Las intervenciones se basaron en el Interaccionismo Sociodiscursivo, en el que el género textual es entendido como un instrumento para el desarrollo de las capacidades de lenguaje. Nuestros objetivos didácticos fueron: fomentar el desarrollo de las capacidades lingüístico-discursivas (CDL) relevantes para la producción de una carta de juego y proporcionar el desarrollo de la postura de escritor, con atención a las diferentes etapas del proceso de escritura. En el proceso de adaptar la SD a nuestros propósitos, insertamos un módulo de planificación de la producción inicial y realizamos una actividad de revisión mediada entre las producciones inicial y final, utilizando una lista de cotejo. Para evaluar el cumplimiento de los objetivos, analizamos la progresión de las CDL en las producciones de los estudiantes. Este análisis reveló una progresión en la CDL enfocada, que avanzó desde los niveles “introductorio” o “básico” a “consolidado”. A partir de esta experiencia, destacamos que la SD potencia la autoría docente, ya que los docentes pueden (re)apropiarse de este constructo creando sus propias SD, apuntando a objetivos trazados desde su contexto.

PALABRAS CLAVE: secuencia didáctica; capacidades lingüístico-discursivas; escritura.

Introdução

[...] parece então que, hoje, no cenário brasileiro, duas grandes possibilidades figuram no espaço academia-pesquisa-escola: uma sequência didática que designamos de “original”, por ter sido primeiramente gestada; e as versões “derivadas”, que trazem novos sentidos e possibilidades de compreensão da versão original, como projetos de educação linguística. (MAGALHÃES; CRISTÓVÃO, 2018, p. 36).

A epígrafe de abertura deste texto sinaliza o objetivo central deste trabalho: apresentar uma sequência didática (SD) “derivada”, para o gênero carta de jogo de enigma, desenvolvida em um projeto extracurricular de oficinas de escrita, com alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação João XXIII, em 2021. Assim como a SD, a nossa perspectiva de ensino de Língua Portuguesa

(LP), as intervenções desenvolvidas e as análises aqui apresentadas articulam-se ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2006). Ao apresentar essa SD, pretendemos destacar as adaptações que realizamos para atender às necessidades específicas de nosso contexto de atuação.

Tais adaptações dizem respeito tanto ao cenário de ensino remoto emergencial (ERE), no contexto da pandemia de Covid-19, quanto às necessidades específicas que mapeamos nas produções textuais de nossos alunos. Conforme será discutido, observamos que suas dificuldades se concentravam em uma categoria específica das capacidades de linguagem, que eram as capacidades linguístico-discursivas, e que havia uma falta de consciência acerca das diversas etapas envolvidas no processo de produção escrita. Sendo assim, nossos objetivos didáticos, com o desenvolvimento da SD, eram: (i) fomentar o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas relevantes para a produção do gênero carta de jogo de enigma e (ii) proporcionar o desenvolvimento de uma postura de escritor, com atenção para as diferentes etapas do processo de escrita. Para atender a esses objetivos específicos, selecionamos e/ou criamos dispositivos e instrumentos pedagógicos que, de acordo com nossas análises, levaram os alunos a refletir de forma mais ativa e consciente sobre as operações linguísticas realizadas na construção de seus textos. Conforme proposto por Swiderski e Costa-Hübes (2009), incluímos um módulo de reconhecimento do gênero. Além disso, antes da produção inicial, foi realizado um módulo de planejamento do texto e, antes da produção final, houve um módulo de revisão mediada (PINTO, 2021; PINTO *et al.*, 2022). Esta última foi um procedimento de intervenção concebido no âmbito deste projeto extracurricular. A lista de constatações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) foi utilizada na revisão, de modo a incentivar a autonomia dos alunos e a dirigir sua atenção às operações de textualização e à seleção de unidades linguísticas em diferentes etapas de seu processo de escrita.

O gênero carta de jogo de enigma foi trabalhado em sala após uma SD com conto de enigma. Ambos os gêneros são semelhantes, mas o primeiro não apresenta o desfecho, pois o objetivo final do jogo é solucionar o enigma em

questão. Essas cartas iriam compor o jogo de tabuleiro criado especialmente nesse projeto, chamado *Mistérios Sombrios no João XXIII*³. Este foi compartilhado com outros alunos do colégio, que deveriam se mover pelo tabuleiro para encontrar pistas e solucionar os enigmas. O foco era apresentar aos jogadores o mistério que teriam de solucionar. O jogo propiciou uma situação significativa de produção escrita e interação social.

É importante esclarecer que o desenvolvimento dessa SD e a análise dos resultados de ensino e aprendizagem alcançados deram-se no contexto de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005), realizada no âmbito do Programa de Residência Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora⁴ (PINTO, 2021). A primeira autora deste artigo foi a residente docente e a segunda autora foi uma das orientadoras da pesquisa.

Os impactos dos procedimentos desenvolvidos foram observados através da análise de quatro capacidades linguístico-discursivas (CDL) em textos produzidos pelos alunos antes e no final da SD. Essas capacidades foram: utilizar organizadores temporais; empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas; utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada; e pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.

Para discutir como nos apropriamos do construto da SD em nosso contexto e os resultados alcançados, percorreremos as seguintes seções: na Fundamentação, abordaremos aspectos centrais do ISD, com destaque para o conceito de CDL e a SD. Entre as adaptações que esse dispositivo didático tem comportado no contexto brasileiro, destacaremos a proposta de Swiderski e Costa-Hübes (2009), na qual nos inspiramos. Em seguida, na Metodologia, apresentaremos tanto nossas intervenções pedagógicas quanto a metodologia de análise utilizada para aferir a progressão das

³ Esse jogo foi disponibilizado e discutido em maiores detalhes em Pinto (2021). Nesse trabalho, a pesquisa-ação e seus resultados também é apresentada e discutida com maior profundidade.

⁴ O programa de Residência Docente, iniciado em 2019, faz parte da política institucional da UFJF para formação de professores e tem entre seus objetivos incentivar a formação continuada de professores da educação básica. A formação continuada dos professores ocorre a partir da imersão no ambiente das escolas parceiras do programa, onde os residentes se envolvem em atividades de docência, gestão e pesquisa.

CDL nas produções dos alunos. Posteriormente, apresentaremos a Análise da progressão de quatro CDL entre o diagnóstico inicial e a produção final de um aluno. Por fim, na Conclusão, destacaremos que as produções textuais analisadas sugerem que as atividades e instrumentos dessa SD propiciaram que os objetivos (i) e (ii) fossem atingidos. Com base nessa constatação, enfatizaremos as potencialidades que a reapropriação do construto de SD oferece para o desenvolvimento da dimensão autoral no trabalho docente.

Fundamentação

O aporte teórico central que embasa este trabalho é o ISD. Nesse enquadre teórico, a linguagem é uma atividade social, e não apenas um sistema abstrato de regras. A atividade de linguagem se realiza sob a forma de textos (BRONCKART, 2006), a partir da mediação de gêneros de textos. Os gêneros podem ser compreendidos como modelos de configuração para a operacionalização e a realização linguística de textos, socialmente compartilhados e indexados, momentaneamente estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006). Dessa forma, eles são instrumentos que medeiam o agir que se dá através da linguagem. O ISD parte das postulações interacionistas e sócio-históricas vygotkianas, de forma que os gêneros devem ser considerados em relação com os contextos sócio-históricos e as atividades sociais no âmbito das quais evoluíram (BRONCKART, 2006).

A partir das proposições do ISD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propuseram o dispositivo da SD para que o ensino de produção textual nas escolas ocorra de forma coerente com o funcionamento da linguagem em sociedade. Dessa forma, os autores defendem que o ensino de produção de textos orais e escritos se ancore na realização de atividades sociais, em situações de produção específicas e bem delineadas. As etapas da SD serão abordadas em detalhes mais abaixo. Nesse momento, o que é importante destacar é que, nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos tanto para a realização dessas atividades quanto para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, bem como do controle consciente dos comportamentos de linguagem por parte dos alunos.

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem capacidades de linguagem como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada”. Na proposição inicial de Dolz, Pasquier e Bronckart, as capacidades de linguagem podem ser de três tipos: de ação, discursivas e linguístico-discursivas. Posteriormente, outras duas categorias foram propostas, com o fito de contemplar, respectivamente, aspectos ideológicos e multissemióticos envolvidos na produção e compreensão de textos: as capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) e as capacidades multissemióticas (DOLZ, 2015). Atualmente, portanto, pode-se considerar um total de cinco tipos de capacidades de linguagem.

Segundo Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de significação envolvem a construção de sentido a partir da articulação entre conhecimentos e experiências com diferentes práticas sociais e a atividade de linguagem. Embora essas capacidades não tenham sido nosso foco, como exemplo de capacidade de significação na produção e leitura de carta de jogo de enigma (adaptação de contos de enigma), podemos citar: (re)conhecer as relações entre a lógica dedutiva de cartas de jogo e a ascensão do pensamento positivista no século XIX (BARBOSA, 2001).

Já as capacidades de ação permitem que o indivíduo construa representações sobre a situação de produção, selecione um gênero e o adapte para a construção de um texto naquela situação concreta (CRISTOVÃO, 2013). Como exemplo desse tipo de capacidade em nossa SD, podemos citar: criar hipóteses e adequar o texto aos futuros leitores da carta de jogo de enigma, que seriam os alunos de oitavo ano dos anos letivos seguintes no colégio.

As capacidades discursivas “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre as características próprias do gênero” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21). Em nossa SD, os alunos precisaram mobilizar elementos da narrativa para apresentar um enigma a ser solucionado.

Dolz (2015) propôs as capacidades multissemióticas, que possibilitam a construção de sentido a partir de elementos verbais e não-verbais, como *layout*, recursos paralinguísticos (negrito, itálico, sublinhado, caixa alta etc.), imagens,

vídeos e sons. Em nossa SD, alguns alunos mobilizaram a capacidade multissemiótica de utilizar recursos paralinguísticos para conferir destaque a partes específicas de seus textos.

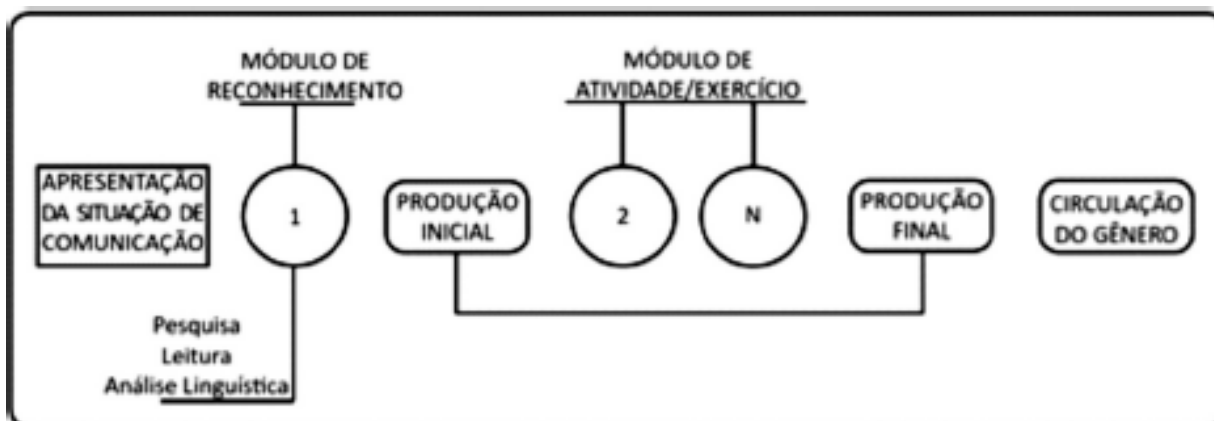
Neste artigo, focalizaremos as capacidades linguístico-discursivas, pois, de acordo com os objetivos apresentados na Introdução, elas foram priorizadas nessa SD, visto que o diagnóstico inicial apontava maiores dificuldades nesse âmbito. Isso não significa que as outras capacidades não tenham sido trabalhadas, até porque, conforme Cristovão e Stutz (2011, p. 23), as capacidades devem ser entendidas como “articuladas e atravessadas entre si”.

Conforme mencionado anteriormente, a SD visa proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem em contextos significativos de interação. Inicialmente pensada para renovar o ensino de francês na Suíça francófona, a SD ganhou destaque no Brasil a partir da década de 90. Magalhães e Cristovão (2018) explicam que, nesse contexto, a SD

foi expandida e reinterpretada de muitas formas, resultando em novos constructos com o próprio nome de sequência didática, bem como com outras possibilidades inclusive de nomenclatura (...). De fato, podemos interpretá-la de diversas formas, reapropriando-nos do mesmo conhecimento, dependendo dos pressupostos teórico-metodológicos que nos orientam, bem como guiados por diferentes conceitos e práticas pedagógicas, dando novas interpretações ao tema. (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p. 33).

A SD apresentada neste artigo aproxima-se de uma dessas reinterpretações, delimitada por Swiderski e Costa-Hübes (2009), sintetizada na Figura 1.

Figura 1 – Adaptação da SD por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski e Costa- Hübés (2009, p.120).

Assim como a versão original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa proposta inclui a apresentação de uma apresentação da situação inicial de produção, momento em que os estudantes concebem a situação de uso da linguagem em que atuarão. Swiderski e Costa-Hübés (2009) inserem, entre a apresentação da situação e a produção inicial, um módulo de reconhecimento do gênero, não previsto inicialmente na versão original. Tal adaptação responde a algumas dificuldades na implementação da SD, originalmente pensada para o sistema escolar suíço, no Brasil. Em nossas escolas, nota-se certa dificuldade em partir da apresentação da situação inicial para imediato pedido da produção inicial. Por vezes, os estudantes desconhecem os gêneros focalizados por não terem leitura/audição prévia com eles e, portanto, não apresentam arcabouço suficiente para a sua produção⁵. Por isso, faz-se necessário entre essas duas etapas um momento de trabalho prévio com o gênero foco da sequência, com pesquisa, leitura/audição e análise linguística⁶. No caso de nossa intervenção, cabe destacar que, para além do módulo de reconhecimento desenvolvido no contexto do projeto extracurricular, os alunos já haviam lido e analisado outros exemplares do gênero,

⁵ Uma das professoras pesquisadoras, autora deste artigo, já trabalhou em um contexto cujos estudantes desconheciam contos de fadas com personagens populares, como Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel.

⁶ Segundo Costa-Hübés e Swiderski (2015), talvez a ausência da explicitação desse momento na SD original proposta pelos pesquisadores suíços se dê pelo fato de ela ter sido pensada para aulas de produção de textos em um contexto escolar cujas aulas de leitura, gramática e produção textual são ministradas separadamente, o que não é a realidade do professor de LP brasileiro, em que o mesmo profissional trabalha todos esses aspectos da língua com a mesma turma, tendo, em média, 5 aulas semanais.

tanto carta de jogo quanto conto de enigma, no contexto das aulas regulares⁷. Dando seguimento à sequência proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009), observa-se que, após o módulo de reconhecimento, os alunos fazem sua produção inicial, uma primeira versão de um texto do gênero focalizado. A partir dela, o professor realiza um diagnóstico do estágio de desenvolvimento das capacidades de linguagem de seus alunos, delimitando aquelas que devem ser priorizadas na SD. Assim, o docente planeja as intervenções pertinentes aos módulos de trabalho, solicitando quantas reescritas/refacções forem necessárias até chegar à produção final.

Além de inserir o módulo de reconhecimento, o esquema de Swiderski e Costa-Hübes (2009) enfatiza a circulação do gênero, que ficava subentendida na proposta original. Magalhães e Cristovão (2018) explicam que, embora todo o aporte teórico-metodológico do ISD convirja para a compreensão de que a circulação social estava implícita na proposta original, houve interpretações de que a produção textual na SD seria uma atividade mecânica de reprodução das características de um gênero, isolando-o das práticas sociais. Sendo assim, a ênfase conferida por Swiderski e Costa-Hübes (2009) à circulação pode ser compreendida também como resposta a esse incômodo. Nossa sequência, apresentada a seguir, enquadra-se nessa releitura da SD.

Metodologia

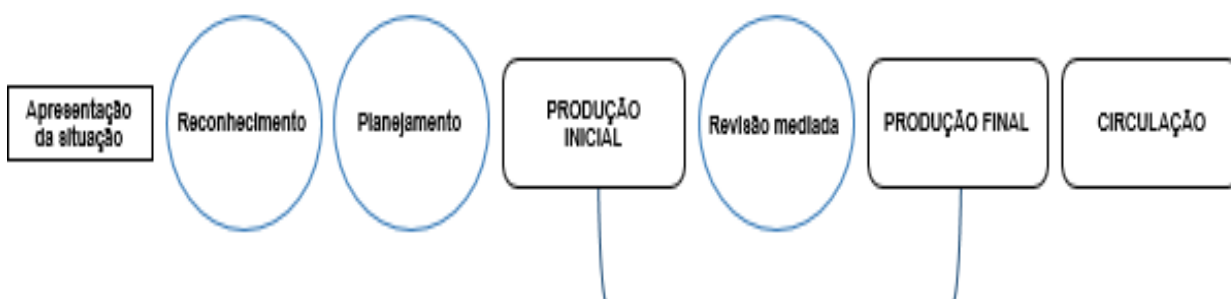
Explicitaremos primeiramente os procedimentos didáticos desenvolvidos no âmbito da SD para produção do gênero carta de jogo de enigma. Depois, elucidaremos a metodologia de análise que utilizamos para aferir a progressão das CDL nas produções dos alunos e, assim, verificar se os objetivos apresentados na introdução foram alcançados.

⁷ É importante destacar que este artigo apresenta um recorte da SD aplicada. São analisadas as atividades realizadas no projeto extracurricular, as quais, por sua vez, fazem parte de uma sequência maior desenvolvida concomitantemente com a turma regular. Aqueles alunos que necessitavam de um maior tempo de aprendizado e de outras estratégias, para além dos módulos desenvolvidos com a classe, participavam do referido projeto extracurricular, chamado "Itinerários de Escrita".

As dimensões ensináveis do gênero carta de jogo de enigma para essa SD foram delimitadas a partir de exemplares deste gênero, do gênero contos de enigma, bem como de estudos anteriores. Entre estes, encontram-se Barbosa (2001), Schneuwly e Dolz (2004) e Brandão (2018).

O esquema abaixo especifica as etapas de nossa SD. Alinhamo-nos a Swiderski e Costa-Hübes (2009) ao incluir o módulo de reconhecimento do gênero e a demarcação da circulação ao final da sequência. Por outro lado, gostaríamos de destacar que expandimos o movimento de adaptação da estrutura da SD ao incluirmos, antes da produção inicial, uma etapa de planejamento. Além disso, conforme discutiremos abaixo, o uso da revisão mediada (PINTO, 2021) no módulo entre a produção inicial e a final também pode ser compreendido como parte da reapropriação da SD para nossos objetivos didáticos. Os encontros duravam cerca de uma hora e ocorreram ao longo de seis semanas. Nem sempre as etapas da SD coincidiam exatamente com a duração dos encontros, que, devido ao ERE, foram realizados via Google Meet.

Figura 2 – Adaptação da SD por Swiderski e Costa-Hübes (2009)



Fonte: Swiderski e Costa- Hübes (2009, p.120).

Primeiramente, apresentamos aos alunos a situação de produção visada pela sequência: seriam criados cartas de jogo de enigma para o texto *Mistérios Sombrios no João XXIII*, o qual seria compartilhado com os demais alunos do colégio. Em seguida, foi realizado um módulo de reconhecimento do gênero. Para tanto, realizamos uma atividade de escrita monitorada (SANTOS, 2015) baseada em uma carta do jogo *Scotland Yard*⁸, o qual serviu de inspiração para *Mistérios Sombrios no*

⁸ O jogo *Scotland Yard* é comercializado pela Grow Jogos e Brinquedos Ltda. Os jogadores solucionam casos criminais inspirados nas histórias do famoso personagem Sherlock Holmes. As

João XXIII. Por meio dessa atividade, os alunos tiveram contato com um exemplar de texto semelhante ao que deveriam produzir ao final da SD, contextualizando-se em relação ao gênero visado.

A seguir, houve o módulo de planejamento da produção inicial. A inserção desse módulo se articula ao objetivo didático (ii): proporcionar o desenvolvimento de uma postura de escritor (PINTO, 2021), com atenção para as diferentes etapas do processo de escrita. Esse objetivo foi estabelecido porque, em momentos anteriores, os próprios alunos haviam comentado que não planejavam ou revisavam o seu texto: diante de uma proposta de produção, partiam direto para a construção linguística do texto e, logo em seguida, a entregavam ao professor ou aos outros destinatários. Em nosso entendimento, esse comportamento aumenta as chances de surgirem inadequações no texto, sobretudo no nível da elaboração dos conteúdos. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88), “o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos”, as quais “diferem muito em função dos gêneros”. Por exemplo, para a produção de gêneros que requerem maior criatividade, pode-se buscar inspiração em obras artísticas. Ademais, o planejamento do texto é um nível previsto pelos autores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88) no processo de produção textual: “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional”. Há pessoas que planejam e estruturam seus textos mentalmente, elencando em pensamento o que e em que ordem querem dizer. Também é possível planejar o texto por meio de anotações em tópicos ou em mapas conceituais. Em nossa SD, entregamos aos estudantes um material didático com suporte para o planejamento, cujas instruções foram reproduzidas abaixo.

I. Instruções para planejamento do texto

Antes de começar a escrever, faça um rascunho daquilo que pretende incluir na sua carta de jogo de enigma. Responder às perguntas abaixo pode ajudar você:

- Qual é o crime a ser investigado?
- Quem é a vítima?
- Quem são os suspeitos?

cartas do jogo apresentam um crime a ser investigado, e os participantes movem-se pelo tabuleiro, que representa a cidade de Londres, para buscar pistas para desvendar o culpado, a arma do crime, o motivo etc.

- Quem é o(a) verdadeiro(a) assassino(a)/criminoso(a)?
- Onde o crime ocorreu?
- Qual foi a arma do crime (se houver)?
- Qual foi a motivação do crime?
- Quais pistas solucionarão o caso?
- Quais pistas falsas confundirão o leitor?

Decida como e em que ordem você apresentará cada uma dessas informações em sua carta de jogo.

Continuando as etapas da Figura 2, temos a produção inicial, em que, após planejarem seus textos, os alunos escreveram uma primeira versão. Em seguida, houve um módulo de trabalho sobre essa produção, no qual se desenvolveu a revisão mediada (PINTO, 2021; PINTO *et al.*, 2022). Essa atividade foi conduzida individualmente, com cada aluno, o que foi possível por se tratar de um projeto extracurricular, com cerca de 10 participantes⁹.

A revisão mediada consiste em um padrão de procedimentos de releitura do próprio texto, bem como revisão e reescrita de trechos específicos, com vistas a conscientizar e instrumentalizar o aluno para visitar e, se necessário, alterar sua produção escrita. Realizar o módulo de trabalho com os textos sob a forma de atividades individuais foi necessário no contexto de ERE, em que havia dificuldades para construir um diálogo em torno do texto do aluno, que chegava às professoras em formato de imagens. Em nosso caso, a realização de módulos individuais foi um modo de apropriação da SD para situações em que se faz necessário um trabalho mais individualizado, sobretudo com alunos que apresentam maiores dificuldades na escrita. O que buscamos defender neste texto é justamente a possibilidade de que o professor se aproprie e reinvente em seu contexto esse construto, desde que preservados seus princípios. Nesse sentido, encontramos respaldo também na observação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 93-94) de que a modularidade da SD deve contemplar a diferenciação pedagógica, não apenas no sentido de o professor adaptar a sequência à sua turma, mas também “a certos grupos de alunos de sua turma, ou, ainda, a certos alunos”.

No processo de revisão mediada, desenvolvido como um módulo de nossa

⁹ O docente pode adaptar a revisão mediada para o contexto de aulas regulares, com a turma toda. Por exemplo, é possível atribuir uma atividade comum, à turma toda, e, gradualmente, chamar os alunos à mesa do professor para auxiliá-los no processo de revisão de seu texto (ainda que de forma mais breve), enquanto os outros realizam a atividade. O professor pode, ainda, optar por utilizar a revisão mediada apenas com aqueles que apresentam maiores dificuldades e/ou que necessitam de Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

SD, desempenha um papel crucial a lista de constatações (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) – uma lista que sistematiza as principais constatações acerca do gênero contempladas em uma SD. Abaixo, apresentamos nossa lista. Ao lado de cada afirmação, havia um espaço destinado para que o aluno marcasse “confere” ou “não confere”, ou seja, se o seu texto condizia com aquela afirmação ou não. Em caso negativo, o aluno sabia que esse era um indício de que alterações seriam necessárias.

Quadro 1 – Lista de constatações

O que devo conferir
<ol style="list-style-type: none"> 1. O meu texto recebeu um título que está de acordo com a história narrada. 2. No meu texto, há elementos não revelados, a serem descobertos pelos futuros jogadores (por exemplo: Quem foi o responsável pelo crime? Qual foi a arma do crime? Onde o crime foi cometido?) 3. No meu texto, há indicações de pistas verdadeiras e falsas, para confundir o leitor/jogador. 4. O meu texto narra o caso de mistério em terceira pessoa (narrador observador). 5. O meu texto narra o caso de mistério no tempo passado, utilizando os verbos nos tempos verbais do pretérito. 6. O meu texto não contém erros de ortografia em seu texto. (Por exemplo: trocar s por ç ou rr por r são erros de ortografia; escrever nomes próprios com letra minúscula e deixar de acentuar palavras, também). 7. O meu texto não apresenta períodos longos demais. Caso note esse problema, busque dividir seus períodos em outros menores, conectados entre si. 8. O meu texto não contém repetição excessiva de palavras. 9. Eu utilizei pontuação adequada para mostrar que reproduzi diretamente a fala ou o pensamento de um personagem.

Fonte: Pinto (2021, p. 145).

Para a realização da revisão mediada, não revelávamos, de imediato, a correção que havíamos feito, pois o intuito era levar o estudante a buscar ativamente aquilo que poderia ser melhorado em seu texto. Para tanto, nos valíamos de algumas estratégias. A primeira delas era solicitar que o aluno lesse o próprio texto em voz alta¹⁰, para que se aproximasse da posição de leitor, analisando criticamente o que havia produzido. Já nesse momento, o aluno tomava a iniciativa de realizar as

¹⁰ No contexto de ensino regular, pode ser difícil para o professor dispor de momentos individuais com seus alunos. Nesse caso, o docente pode sugerir que o aluno faça a leitura em voz alta sozinho, gravando sua própria voz por meio de um computador ou celular, ou solicitar que ele faça isso na mesa do professor enquanto a turma realiza outra atividade.

primeiras alterações em seu texto – por exemplo, notando e corrigindo inadequações no uso da pontuação.

Outra estratégia foi abordar separadamente cada ponto da lista de constatações, elucidando dúvidas e pedindo que voltassem ao texto para verificar inadequações em um dado item. Por exemplo, se, mesmo após a leitura em voz alta, restassem muitas inadequações de pontuação, ao chegar no item 9 da lista, solicitávamos que o estudante checasse novamente o texto, com atenção específica a esse elemento. Diante disso, muitas vezes, os discentes localizavam e solucionavam problemas que não haviam notado. Em alguns casos, reescreviam os trechos problemáticos sozinhos, e, em outros, com nossa ajuda (explicações, exemplos ou dicas, com a retomada de exercícios feitos durante os módulos nas aulas regulares). Sendo assim, além de ressaltar aspectos do gênero destacados durante o módulo de reconhecimento, o uso da lista propiciou atenção direcionada a aspectos pontuais da materialização linguística do texto (contempladas sobretudo pelos itens de 5 a 9). Como os encontros eram realizados via Google Meet, o trabalho conjunto sobre o texto era possibilitado pelo editor colaborativo Google Docs.

Dessa forma, intencionalmente nos valem da revisão mediada e da lista de constatações para buscar os objetivos (i) e (ii). Isso porque tal procedimento favorecia maior atenção à revisão e reescrita (articulando-se ao objetivo (ii)), ao mesmo tempo em que, por meio da focalização de determinadas operações da construção linguística em itens especificados da lista de constatações, favorecia o objetivo (i).

Por fim, após a revisão mediada, os alunos chegaram à versão final de seu texto, que foi colocada em circulação. O jogo *Mistérios Sombrios no João XXIII*, com suas produções, foi publicado na revista literária do colégio. Além disso, os oitavos anos que os sucederam jogaram esse jogo, que tem auxiliado no estudo das narrativas de enigma.

Tendo apresentado nossas intervenções didáticas, abordaremos agora a metodologia de análise utilizada para aferir em que medida os objetivos didáticos (i) e (ii) foram alcançados. O que fizemos foi contrastar as produções textuais feitas

pelos alunos antes do projeto extracurricular com as produções finais da SD.

Cabe esclarecer que, nas aulas regulares (ou seja, não as extracurriculares), após lermos narrativas de enigma, havíamos solicitado uma primeira produção de uma carta de jogo de enigma: os alunos produziram cartas similares às do jogo *Scotland Yard*, narrando o caso criminal investigado em *Um Estudo Em Vermelho*¹¹. Foi a partir dessa produção que identificamos muitas dificuldades nas produções dos alunos e decidimos oferecer o projeto extracurricular de escrita. Ela representa a primeira tentativa dos discentes na produção desse gênero, antes mesmo dos módulos de reconhecimento desenvolvido na SD. Por isso, para analisar a progressão das CDL, essa produção (à qual nos referiremos como Produção 1) foi tomada como ponto de partida. Para aferir o desenvolvimento nas CDL ao final da SD, utilizamos a produção final (doravante Produção 2).

Com diagnóstico inicial, identificamos quatro CDL nas quais havia maior dificuldade:

1. utilizar organizadores temporais;
2. empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas;
3. utilizar diversificados recursos coesivos referenciais de forma adequada;
4. pontuar o texto adequadamente, tendo em vista os efeitos de sentido pretendidos, a construção sintática dos períodos e a norma padrão.

Em cada texto, os indícios relativos a tais CDL foram avaliados com um conceito. Nossa escala de avaliação englobava cinco conceitos, em ordem crescente: introdutória, básica, intermediária, parcialmente consolidada e consolidada. Para verificar se houve progresso, comparamos os conceitos obtidos nas Produções 1 e 2. É importante esclarecer que o conceito “consolidada” não indica que o aluno mobiliza perfeitamente, sem cometer nenhum erro, todos os recursos e operações ligados a uma CDL, mas sim que está de acordo com o esperado para um aluno de oitavo ano (BRASIL, 2018). Devido ao espaço limitado, apresentaremos, neste artigo, a análise das CDL de 1 a 4 nas produções de um aluno do projeto, cujo percurso pode ser considerado representativo dos demais.

Análise

¹¹ *Um Estudo em Vermelho* é um romance de enigma (ou romance policial) escrito pelo escritor Arthur Conan Doyle e estrelado pelo detetive Sherlock Holmes.

Apresentamos a seguir as Produções 1 e 2 de Bruno¹². Em seguida, discutiremos os indícios de desenvolvimento das CDL de 1 a 4 nesses textos.

Quadro 2 – Produções textuais de Bruno

L	Produção 1	Produção 2
01	Um corpo é encontrado morto, mas ninguém	SIGNIFICADO DE ASSASSINATO
02	entende o que aconteceu, próximo ao corpo tem	Era um dos últimos dias de aula, num dia de
03	uma parede escrita em sangue vingança "em	ida à biblioteca todos os alunos do projeto
04	alemã". A polícia não sabe o que fazer resolve	Itinerários de escrita foram, só que não era um
05	chamar o detetive Sherlock Holmes. Holmes se	tão belo dia assim pois todos os alunos já
06	aproxima do cadáver e vê algumas pegadas	estavam na sala exceto 2 alunos, Pedro e
07	usando sua lupa, mede o corpo e a distância da	Matheus. Eles entraram na sala pois tinham
08	parede, cheira o morto então ele acha marcas	acabado de voltar do banheiro. Só que a
09	de barro, e uma aliança escrito LLucy então	professora Carol ainda não tinha chegado na
10	holmes fuma e fica andando em circulo, depois	sala. Então a Professora Bia manda Naiara e a
11	de um tempo ele faz a feição de descoberta,	Gabriela olhar o ocorrido, Gabi volta em choque
12	então Holmes faz uma descrição de um homem	e Naiara fica lá chorando pois era sua
13	para a polícia mas não funcionou pois a polícia	professora favorita. Naquele momento Gabi fala
14	não encontrou o homem, enquanto isso outro	o que aconteceu, nisso Professora Bia sem
15	corpo e encontrado com as mesmas palavras,	acreditar vai lá olhar. Após isso a professora vê
16	Holmes se aproxima do corpo e vê algumas	o crime e sai correndo para a coordenação para
17	pegadas com sua lupa, mede o corpo e a	avisar o que tinha acontecido.
18	distância da parede cheira o morto e acha	Na entrada do colégio havia 5 carros da polícia
19	marcas de barro	e um detetive, então todos sobem para a
20		biblioteca para ver o ocorrido.
21		Lá na sala da biblioteca havia o corpo da
22		professora jogado no chão com a cara toda
23		desfigurada, do lado dela havia um livro grosso
24		de geografia e várias páginas rasgadas, então o
25		detetive viu que do lado dele havia um desenho
26		que parecia o número 22. Após o detetive entrar
27		na sala e entregar um formulário para os alunos
28		tinha as seguintes perguntas: se você tinha ou
29		não reprovado em português e se você é um
30		pouco louco. Os que tinham mais chance de ser
31		o assassino eram Pedro, Bia, Gabriela, Kauã e
32		Matheus.
33		Na volta o detetive vê um dicionário no alto da
34		estante, então o detetive fala: "a justiça não
35		dorme".
36		E QUE OS JOGOS* COMECEM:
37		*substantivo masculino, exercício entre duas ou
38		mais pessoas das quais uma ganha, e a outra
39		perde

Fonte: Pinto (2021, p. 117-118).

¹² Nome fictício.

Uma breve comparação entre os dois textos do quadro acima nos permite visualizar a evolução de Bruno nas CDL focalizadas. As CDL 1 (utilizar organizadores temporais) e 2 (empregar os modos e tempos verbais necessários à construção de sequências narrativas) estão intimamente relacionadas: ambas são necessárias para estabelecer linguisticamente a sequenciação dos eventos na narrativa. Na Produção 1, nota-se que, embora as ações sejam apresentadas a partir do tempo cronológico, o que auxilia o acompanhamento progressivo do leitor em relação à descoberta da cena do crime e às pistas disponíveis, tem-se a impressão de uma história confusa justamente porque, devido a problemas nas CDL 1 e 2, a sequência temporal dessas ações não é tão bem demarcada como esperado em narrativas de enigma. Nessas narrativas, a sequência temporal das ações é elemento chave para que o leitor seja colocado em posição semelhante à do detetive e possa construir sua própria lógica dedutiva.

Esse processo seria beneficiado pelo uso diversificado de organizadores temporais (CDL 1) mais específicos, que situem melhor o leitor em relação a essa sequência. Por exemplo, o organizador “e” (com sentido temporal, semelhante a “em seguida”) é repetidamente utilizado nas linhas 06, 10, 16, 18. Já o termo “então”, também com sentido de sequência temporal, aparece nas linhas 08, 09 (estas duas ocorrências, muito próximas) e 12. O texto seria favorecido por organizadores que especificassem melhor a relação temporal entre os acontecimentos, à semelhança de “depois de um tempo” (l. 06) ou “enquanto isso” (l. 08). Por isso, na Produção 1, avaliamos a CDL 1 como “introdutória”. Em relação aos tempos verbais (CDL 2), a maior parte da Produção 1 emprega o presente do indicativo, com função de presente histórico. Embora essa seja uma configuração incomum em cartas de jogo de enigma, bem como em contos de enigma, não é um erro. A nosso ver, o principal problema em relação a essa CDL é que o uso do pretérito mais-que-perfeito do indicativo faz falta, pois poderia auxiliar na especificação da sequência dos acontecimentos. Diante disso, a CDL 2 foi avaliada como “básica” na Produção 1.

Já na Produção 2, há maior diversidade de organizadores temporais, sendo que alguns deles são mais específicos: “ainda” (l. 09), “então” (l. 10, 19 e 34), “naquele momento” (l. 13), “nisso” (l. 14, com sentido de “após isso”, o que configura

um uso mais próximo da oralidade, o que poderia ser discutido com o aluno em produções futuras); “após” (l. 15 e 26), “e” (l. 16) e “na volta” (l. 33). Essa mobilização dos organizadores contribuiu para a elucidação da ordem dos acontecimentos no enredo e para a construção progressiva da narrativa. Por isso, consideramos a CDL 1 “consolidada” na Produção 2. Em relação aos tempos verbais, Bruno mobilizou verbos no pretérito perfeito (por ex., l. 04), pretérito imperfeito (por ex., l. 01), pretérito mais-que-perfeito analítico (por ex., linha 07) e presente com função de presente histórico (por ex., l. 10), todos no modo indicativo. A maior diversidade de tempos verbais auxiliou em uma construção mais envolvente e mais bem delimitada da sequência de ações. Por isso, na Produção 2, consideramos a CDL 2 “consolidada”, ou seja, de acordo com o esperado para o oitavo ano.

Em relação aos recursos coesivos referenciais (CDL 3), na Produção 1, não há erros, propriamente ditos, nas cadeias referenciais: as operações de anáfora podem ser compreendidas e acompanhadas pelo leitor. Contudo, a diversidade dos recursos linguísticos para estabelecimento da coesão é baixa. As retomadas realizam-se sobretudo com a repetição de nomes (por ex., “corpo” nas l. 01 e 02; “Holmes” nas l. 05 e 10; “homem” nas l. 12 e 14; e “polícia”, ambos na l. 13) e do uso de sinônimos (como “cadáver” e “morto” nas linhas 4 e 5). Pontualmente, utiliza-se sujeito oculto (por ex., na l. 06), quando este é o mesmo que das em orações anteriores. Esse é um aspecto positivo, pois ajuda a evitar repetições desnecessárias. Na linha 11, há anáfora por meio do pronome pessoal do caso reto “ele”. Porém, não há retomadas por meio de pronomes do caso oblíquo, mesmo que, em alguns casos, esse recurso pudesse auxiliar a evitar repetições e diversificar os mecanismos de retomada. Nesse quadro, o leitor tem a sensação de que certos nomes e pronomes se repetem constantemente. Além disso, a falta de destreza do produtor no uso de diferentes mecanismos de coesão referencial pode gerar falta de clareza em relação ao elemento ao qual se pretende fazer referência. Embora isso não tenha ocorrido nessa produção de Bruno, essa consideração, aliada à sensação de repetição ao longo da leitura, nos leva a considerar a baixa diversificação de mecanismos de referência como um problema. Dessa forma, a

CDL 3 foi avaliada como “básica” na Produção 1.

A Produção 2, por sua vez, denota maior diversificação dos recursos coesivos. Além de pronomes pessoais do caso reto (por ex., “eles” na l. 07) e de construções com sujeito oculto (por ex., “e sai correndo”, na l. 16), são utilizados hiperônimos (por ex., “sala”, na l. 07, em referência a “biblioteca”) e pronomes possessivos (por ex., “sua” na l. 12) para retomar sintagmas nominais já mencionados. Também é interessante notar que o aluno realiza uma tentativa de construção de oração subordinada adjetiva restritiva (“tinha as seguintes perguntas”, l. 28). O aluno não mobilizou justamente o pronome relativo “que”, mas deve ser reconhecida a tentativa, que sinaliza um passo no processo de expansão do repertório de recursos coesivos. Ainda há significativas repetições (por ex., “detetive”, nas l. 19, 25, 26, 33 e 34). No entanto, a trajetória de expansão das operações coesivas de Bruno nos sugere que o aluno já apreendeu os mecanismos centrais à construção de cadeias referenciais. Dessa forma, a repetição de alguns termos poderia ser solucionada com a implementação, na revisão textual, de operações que ele já vinha realizando. Por esse motivo, atribuímos à CDL 3 o conceito de “consolidada” para o oitavo ano.

Em relação à pontuação (CDL 4), observa-se que, na Produção 1, a pontuação não parece ser explorada eficientemente como recurso expressivo ou sintático. Da linha 04 em diante, não são utilizados pontos finais para agrupar as orações em diferentes períodos. Estas são apenas justapostas umas às outras por meio de vírgulas, em uma configuração que causa estranhamento e perda de fluidez durante a leitura. Por exemplo, o mais adequado seria não usar vírgula em “então ele acha marcas de barro, e uma aliança escrito LLucy” [sic] (l. 08), pois, no curso da leitura, essa vírgula pode sugerir que inicia-se uma nova oração cujo sujeito não é o mesmo que o da anterior. Tendo em vista esse quadro, a CDL 4 foi considerada “introdutória” na Produção 1. Em contraste, a Produção 2 apresenta progresso no processo de construção e delimitação de períodos, de forma que estes já não são tão longos quanto na primeira. Consideramos que os indícios apresentados no texto em relação à pontuação estão de acordo com o esperado para o oitavo ano e, por isso, avaliamos a CDL 4 como “consolidada” na Produção 2.

Diante das análises realizadas nesta seção, destacamos que houve significativos avanços nas quatro CDL analisadas. Tanto as CDL 1 e 4, classificadas como “introdutórias” na Produção 1, quanto as CDL 2 e 3, inicialmente avaliadas como “básicas”, atingiram o nível de “consolidadas” na Produção 2. O progresso de Bruno nos permite considerar que o objetivo didático (i) apresentado na Introdução foi contemplado pela SD desenvolvida, uma vez que o aluno avançou em diversas CDL. O objetivo (ii) também foi contemplado, visto que o avanço nas CDL nas produções acima, em triangulação com comentários feitos pelos alunos e anotações em diário de bordo sobre o desenvolvimento dos procedimentos didáticos, nos permitem considerar que os resultados alcançados foram potencializados pelas etapas de planejamento e revisão textual. Tendo apresentado, a partir dessa análise, os resultados alcançados pela SD, passaremos à Conclusão.

Conclusão

Por meio da análise da progressão de quatro CDL nas produções de um aluno cujo percurso é considerado representativo dos demais, argumentamos que a configuração que atribuímos à SD no âmbito de nosso projeto favoreceu o alcance dos objetivos didáticos. Verificamos avanços nas quatro CDL focalizadas, as quais foram inicialmente diagnosticadas como de nível “introdutório” ou “básico”, chegando ao nível de “consolidadas” na produção final. Além disso, a triangulação desses dados com anotações feitas no diário de bordo das professoras e comentários feitos pelos alunos durante as intervenções permite observar que as atividades proporcionaram a assumpção de uma postura de escritor por parte dos alunos, isto é, eles se tornaram mais conscientes e ativamente engajados no processo de escrita do próprio texto, passando a se envolver nas distintas etapas (planejamento, produção, revisão e reescrita) da produção textual. Portanto, os objetivos didáticos foram alcançados.

Consideramos que nosso movimento de apropriação da SD depõe em favor do papel da SD como um construto que potencializa a autoria docente, que, segundo Callian e Magalhães (2019, p. 149), “diz respeito à construção, na

formação e na profissão docente, de uma própria singularidade”. Faz parte desse movimento de constituição singular da trajetória de cada professor a criação e o compartilhamento de procedimentos, materiais e instrumentos que, ao mesmo tempo em que respondem às necessidades situadas e altamente específicas de seu contexto de atuação (sua turma, sua instituição, sua cidade etc.), possam ser apreciadas, criticadas, adaptadas e implementadas por seus pares, em um movimento de diálogo contínuo. A SD, por vir se constituindo como um dispositivo de ensino que permite adaptações e variações, sem que se percam seus princípios interacionistas sociodiscursivos, é uma grande aliada do professor na consolidação da dimensão autoral de seu trabalho.

Referências

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar: narrativa de enigma*. São Paulo: FTD, 2001.

BRANDÃO, M. *Leitura e produção de texto no ensino fundamental: uma proposta de sequência didática para o gênero textual narrativa de enigma*. 2018. 156 p. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CALLIAN, G. R.; MAGALHÃES, T. G. Dimensões da formação docente no programa de formação continuada “Residência Docente” da UFJF: uma leitura inicial. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. *Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa*. Araraquara: Letraria, 2019. p. 141-188.

COSTA-HÜBES, T.C.; SWIDERSKI, R.M.S. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CRISTOVÃO, V. L. L; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T. C. *et al.* (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p.

17-39.

DOLZ, J. Seminário 2015. *Palestra Prof. Joaquim Dolz*. 2015. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc. Acesso em: 10 dez. 2023.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, n. 92., 1993. p. 23-37.

MAGALHÃES, T.; CRISTOVÃO, V. *Sequência e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 21-49.

PINTO, M. B. *Itinerários de escrita: mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção textual*. 2021. Trabalho de Formação Docente (Especialização em Residência Docente) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

PINTO, M. B.; FONSECA, C. A.; SILVA, L. A. S.; SIGILIANO, N. S. "Itinerários de escrita": em busca de estratégias de ensino e aprendizagem do processo de produção textual. In: FERRARI, A.; COSENZA, A.; LIMA, I. F.; ESCHER, M. A.; SANTIAGO, M. C. *Formação docente inicial e continuada na ufff: experiências e diálogos com a escola básica*. São Paulo: Livraria da Física, 2022. p. 139-164.

SANTOS, J. G. C. *A escrita monitorada: o que é? como se faz? para que serve?*. 2015. 101 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SWIDERSKI, R. M. S.; COSTA-HÜBES, T. C. Abordagem sociointeracionista & sequência didática: relato de uma experiência. *Línguas & Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, p. 113-128, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2253>. Acesso em: 31 mar. 2023.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 31 mar. 2023.

PINTO, M. B.; FONSECA, C. A.

A sequência didática em contexto: potencialidades para o fortalecimento da autoria docente

Recebido em: 11 dez. 2022.

Aprovado em: 14 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa


***Didactic sequence of the complaint letter genre: validation with a
focus on external didactic transposition***

***Secuencia didáctica del género carta de denuncia: validación con
foco en la transposición didáctica externa***

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹

 0000-0001-9241-9375

Samandra de Andrade Corrêa²

 0000-0002-1412-6718

RESUMO: Os dados analisados neste artigo são gerados pela pesquisa de mestrado de Corrêa (2021), cujo objetivo foi validar uma sequência didática do gênero (SDG) *carta de reclamação* elaborada no contexto da investigação. Neste trabalho, a finalidade é apresentar a análise realizada a partir de duas categorias selecionadas para o processo de validação da SDG, no âmbito da transposição didática externa: o princípio da indução e a variação das atividades. Ambas foram apreendidas na etapa exploratória da pesquisa, da sistematização teórica que fundamenta a metodologia das SDG (BARROS, 2020; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O aporte teórico da pesquisa é, conseqüentemente, a vertente didática dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sobretudo, no que se refere ao ensino da língua por meio das SDG. Metodologicamente, a pesquisa ancora-se no campo da Linguística Aplicada, na abordagem qualitativa-interpretativa do tipo documental. Os resultados apontam a importância da validação didática, mesmo no nível da transposição didática externa, ou seja, a validação do material elaborado para a condução da SDG, antes da implementação em um contexto de ensino, uma vez que ela proporciona um processo metacognitivo de reflexão muito importante para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática de gêneros; Validação didática; Material didático.

ABSTRACT: The data analyzed in this article were generated by the Masters research of Corrêa (2021), whose objective was to validate a didactic sequence (SDG) of the complaint letter genre elaborated by the study. In this work, the purpose is to present the analysis made

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

² Mestre em Ensino (UENP). Membro do Grupo de Pesquisa DIALE (UENP/CNPq). E-mail: samandraandrade7@gmail.com

from two categories selected for the validation process of the SDG in the scope of the external didactic transposition: the induction principle and the variation of the activities; these categories were deduced, in the exploratory stage of the research, from the theoretical systematization that is the basis of the SDG methodology (BARROS, 2020; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The theoretical contribution of this research is, consequently, the didactic aspect of the Sociodiscursive Interactionism studies (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), especially when it comes to language teaching through SDGs. Methodologically, the research is anchored in the field of Applied Linguistics, in the qualitative-interpretative approach of document analysis. The results point to the importance of didactic validation, even at the level of external didactic transposition, for example, the validation of the material developed for conducting the SDG before its implementation in a teaching context since it provides a metacognitive reflection process that is very important for teacher education.

KEYWORDS: Didactic sequence of genres; Didactic validation; Didactic material.

RESUMEN: Los datos analizados en este artículo fueron generados por la investigación de maestría de Corrêa (2021), cuyo objetivo fue validar una secuencia didáctica del género (SDG) *carta de denuncia* elaborada por la investigación. En este trabajo, el propósito es presentar el análisis realizado a partir de dos categorías seleccionadas para el proceso de validación de las SDG, en el ámbito de la transposición didáctica externa: el principio de inducción y la variación de actividades; estas categorías se deducen, en la etapa exploratoria de la investigación, de la sistematización teórica que subyace a la metodología de las SDG (BARROS, 2020; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). El fundamento teórico de la investigación es, en consecuencia, la vertiente didáctica de los estudios del Interaccionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas a través de las SDG. Metodológicamente, la investigación se ancla en el campo de la Lingüística Aplicada, en el enfoque cualitativo-interpretativo de tipo documental. Los resultados apuntan a la importancia de la validación didáctica, incluso a nivel de la transposición didáctica externa, es decir, la validación del material elaborado para la realización de las SDG, antes de la implementación en el contexto de enseñanza, ya que proporciona un proceso metacognitivo de reflexión importante para la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Secuencia didáctica de géneros; Validación didáctica; Material didáctico.

Introdução

O processo de elaboração de materiais didáticos tem sido impulsionado, no contexto brasileiro, pela obrigatoriedade de produção de Produtos Educacionais (PE), por parte de mestrados e doutorandos de Programas Profissionais da área de Ensino ou de outras com forte adesão didática, como é o caso da área de Letras e

Linguística. No que diz respeito à área de Ensino³, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta como exemplos de PE: “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (BRASIL, 2019, p. 15).

A sequência didática, no documento supracitado, é mencionada de uma forma genérica, como uma sequência de atividades didáticas, sem a vinculação a uma metodologia ou teoria específica, ou seja, como um “produto físico”, resultante da elaboração de um material didático de qualquer subárea do Ensino. Por essa razão, a pesquisa que dá origem a este trabalho se apoia em Barros (2020) para demarcar um campo teórico específico e, assim como a autora, adota a nomenclatura *sequência didática de gêneros* (doravante SDG) para designar o procedimento *sequência didática* criado por pesquisadores genebrinos vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Da mesma forma, assumimos a expansão conceitual feita por Barros (2020), que trata a SDG também como uma metodologia (ver discussão na seção teórica).

Na pesquisa de base deste trabalho (CORRÊA, 2021), foi elaborado, como PE, um Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021) fundamentado na metodologia das SDG, direcionado ao ensino da leitura e produção do gênero *carta de reclamação*, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental (com possibilidade de adaptação para outros contextos). Ou seja, na nossa visão, o PE é o Caderno Pedagógico, a “forma” de expressão e apresentação da SDG elaborada. A SDG, por sua vez, é a metodologia que dá sustentação teórico-metodológica ao PE.

A área de Ensino da CAPES é “essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (BRASIL, 2019, p. 3). A intenção é que os conhecimentos produzidos nas pesquisas sejam aplicados, e que possam ser replicados em contextos reais. Por isso, os Programas Profissionais dessa área exigem que os PE sejam implementados. A

³ Área da Capes que se insere o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), lócus da nossa pesquisa.



dissertação ou tese deve ser, segundo o documento, “uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (BRASIL, 2019, p. 15).

Entretanto, nos anos atingidos pela pandemia da COVID-19, a CAPES permitiu que os PE não fossem implementados em contextos reais, desde que não deixassem de ser validados cientificamente, ou seja, que houvesse uma validação indireta desses materiais. Foi nesse contexto que a pesquisa que deu origem a este trabalho emergiu. O objetivo aqui é apresentar parte da análise realizada para validar o PE produzido, a saber, o Caderno Pedagógico elaborado com base na criação de uma SDG, direcionada ao desenvolvimento de capacidades linguageiras para a leitura e produção do gênero *carta de reclamação*, em um contexto de ensino de Língua Portuguesa de um 9º ano do Ensino Fundamental. A análise apresentada fundamenta-se no conceito de *validação didática* de Dolz (2020) e busca investigar a coerência entre dois aspectos teóricos de base da metodologia das SDG – o método indutivo de ensino e a diversidade de atividades e exercícios – e a sua aplicação na SDG da carta de reclamação.

Para concretização deste trabalho, respaldamo-nos em uma pesquisa documental (GIL, 2014), de abordagem qualitativa (FLICK, 2009), que se encontra no nível da transposição didática externa (CHEVALLARD, 1989), uma vez que analisa a coerência do processo de transformação de saberes teóricos a saberes a ensinar, sistematizados em um material didático voltado para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

A metodologia das SDG e sua base teórico-metodológica

Caracterizada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), neste trabalho, estamos tomando a sequência didática de gêneros (SDG) criada pelos pesquisadores genebrinos para além de um procedimento, da mesma forma que Barros e Cordeiro (2017) e Barros (2020). Não

estamos descaracterizando-a como um procedimento, nem desconsiderando a sua macroestrutura: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. Entretanto, compreendemos que a SDG pode ser concebida também como uma *metodologia* que comporta vários procedimentos, entre eles, a *modelização didática do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Trata-se de uma metodologia fundada em bases teórico-metodológicas de cunho sociointeracionista, as quais necessitam ser evidenciadas para que não se corra o risco de reduzi-la a uma sequência de atividades sem vínculos teóricos ou a uma macroestrutura de fases a serem “preenchidas” com atividades aleatórias.

Acreditamos que tomar a SDG também como uma metodologia ajuda a valorizar suas bases epistemológicas e a diferenciá-la de dispositivos didáticos que recebem o nome de *sequência didática*, mas que não possuem uma sistematização teórico-metodológica própria, como é o caso de muitos planos de aula/de ensino publicados em *sites* ou *blogs* na *internet* (ESPAÇO..., 2019). Barros e Cordeiro (2017) comentam que alguns materiais didáticos denominados de *sequência didática*, apesar de seguirem as etapas prototípicas da SDG, são planejados por atividades meramente expositivas, numa lógica transmissiva, sem a preocupação de se criar um projeto de ensino que aproxime o contexto do gênero didatizado ao gênero de referência social. Assim, ao tomar a SDG por um prisma mais amplo, nossa intenção é reforçar todo o trabalho de sistematização teórica realizado por seus criadores.

No que diz respeito aos princípios teórico-metodológicos de base da SDG, esses vão desde a escolha pela *modularidade das atividades*, a qual adota uma “perspectiva construtivista, interacional e social” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), fundamentada no princípio de *ensino indutivo* (PASQUIER; DOLZ, 1996), até questões relacionadas a escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Neste trabalho, para a *validação didática* (DOLZ, 2020) da SDG da carta de reclamação, elegemos dois princípios como categorias de análise: 1) a *indução*, como condutora do processo de aprendizagem do gênero e 2) a diversidade de atividades nos módulos da SDG.

Na divisão das atividades em módulos (que também denominamos de oficinas), cada qual responsável por trabalhar capacidades específicas para a compreensão e a produção do gênero que organiza a SDG, é prevista “a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Essas atividades, porém, devem buscar sempre conduzir os alunos ao aprendizado, e não simplesmente expor ou definir o objeto presentificado didaticamente. Nesse sentido, o método de ensino não deve seguir uma lógica transmissiva, já que a intenção é dar oportunidade aos aprendizes de observarem, tirarem suas próprias conclusões, analisarem e refletirem sobre os conteúdos. Em oposição, a proposta é buscar, no método indutivo de ensino, aporte para o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos.

Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento lingüístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, à sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades para que se dê uma verdadeira construção (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 9).

Nesse processo de modularização indutiva do ensino, devem ser observadas tanto a sequenciação das atividades dentro dos módulos/oficinas como a própria ordem dos módulos/oficinas na SDG. Sobre esta última, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111) ressaltam que “a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”. Por exemplo, o *plano textual global* do gênero é requisito para a didatização de dimensões discursivas, como o *tipo de discurso* e a *sequência textual*⁴.

Nesse processo indutivo, também é importante observar outro princípio básico da metodologia das SDG, defendido pelos pesquisadores genebrinos: partir da complexidade textual, para decompor e recompor as dificuldades, para se chegar,

⁴ Sobre essas categorias textuais, ver Bronckart (2003).

novamente, à complexidade, agora, aprimorada pelas aquisições de novas aprendizagens. Essa é a dinâmica (complexo/simples/complexo) que rege, metodologicamente, a planificação geral das SDG: o aluno produz uma primeira versão do texto em toda a sua complexidade (complexo), mas ainda sem ter sido submetido a uma intervenção didática; em seguida, uma série de módulos/oficinas são realizados para trabalhar as principais dificuldades diagnosticadas pelo professor (simples); e, ao final, o aluno refaz sua produção inicial, que leva em conta toda a complexidade da atividade textual (complexo) (DOLZ, 2009).

Esse processo de partir do complexo, explorar o simples e voltar ao complexo também pode ser tomado como base para o processo indutivo no interior dos módulos. Por exemplo, na didatização do objeto *articuladores textuais*, ao invés de se iniciar o módulo com a sua definição e exposição teórica, deve-se buscar, na totalidade textual do gênero em foco (complexo), levar os alunos à análise e à observação da funcionalidade desses elementos, dando-lhes oportunidade de levantar hipóteses, articular o texto apresentado com seus conhecimentos prévios, refletir sobre, tirar suas próprias conclusões. Em um processo posterior, é realizada uma sistematização didática sobre o conteúdo (simples) e a proposição de uma atividade de produção que sintetize e capitalize as aprendizagens (complexo).

Já a segunda categoria de validação da nossa SDG, *a diversidade de atividades e exercícios da SDG*, é vista pelos autores genebrinos como um aspecto relacionado às escolhas pedagógicas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109), essa diversidade potencializa “as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos”. Moreira (2015, p. 109), refletindo sobre as ideias de Vigotski (2008), comenta que, “quanto mais instrumentos ele [o aluno] vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas”. Considerando o contexto escolar heterogêneo da sala de aula, em que cada aluno aprende de uma maneira, a variação de atividades/instrumentos possibilita maiores chances de aprendizado.

Para concretizar essa diversificação de atividades, existem muitos tipos de

exercícios consagrados pela didática escolar e pela *didática das línguas* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014), os quais, evidentemente, devem ser mobilizados de acordo com os objetivos de cada módulo/oficina e de cada atividade e adaptados para o contexto da intervenção didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) apresentam três categorias de atividades e exercícios: 1) atividades de observação e de análise de textos; 2) tarefas simplificadas de produção de textos; 3) elaboração de uma linguagem comum. A primeira, segundo os autores, é indispensável para qualquer projeto de ensino de produção e leitura textual. A segunda refere-se a produções de suporte à produção principal da SDG – a qual emerge de um projeto de ensino criado didaticamente a partir de um gênero de referência social –, concentradas em aspectos específicos do gênero alvo da didatização. Esse tipo de produção pode ser realizado de diferentes formas, a depender do objetivo almejado: escrita de partes de um texto (título, introdução, conclusão, argumentos, etc.); produção de contra-argumentos; criação de nuvens de palavras; etc.

Para dar continuidade ao nosso trabalho, trazemos, a seguir, a seção metodológica, que apresenta o “como” da pesquisa.

Metodologia da pesquisa

Este trabalho ancora-se no campo da Linguística Aplicada, a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativa (FLICK, 2009) do tipo documental (GIL, 2014). Partindo do conceito de *validação didática* (DOLZ, 2020), buscamos analisar a SDG do gênero *carta de reclamação*, produzida pela pesquisa e transformada em um Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021) com instruções para que o professor realize as oficinas e com os dispositivos didáticos analógicos elaborados para subsidiar as atividades. O material didático é destinado a professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, podendo ser adaptado, evidentemente, para outros níveis de ensino.

Na visão de Dolz (2020), a validação didática é importante quando se pretende desenvolver um trabalho bem fundamentado, com respaldo científico sobre

o valor da proposta de ensino. Segundo o autor, do ponto de vista da transposição didática, seis princípios podem ser acionados para validar uma SDG: o impacto da aprendizagem, a legitimidade, a pertinência, a coerência, a viabilidade e a ação didática. Neste trabalho, a validação tem como foco a *coerência* da proposta com a sua fonte teórico-metodológica de base: a metodologia das SDG. Entretanto, a validação, no nosso caso, concentra-se especificamente na fase *transposição didática externa* (CHEVALLARD, 1989), ou seja, na passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar. Nosso objetivo, assim, é verificar a coerência entre a teoria de base das SDG e sua concretização no material didático produzido. Para tanto, detemo-nos em dois aspectos que regem a metodologia das SDG: o método indutivo de ensino e a diversificação das atividades e exercícios.

Para viabilizar a nossa análise, apresentamos, na seção seguinte, uma sinopse da SDG produzida (Quadro 1), que sintetiza os movimentos didáticos centrais da proposta, divididos em oficinas (ou módulos). Essa sinopse é o instrumento principal de análise. Porém, caso necessário, recorreremos ao material didático completo, cuja versão a validar se encontra em Corrêa (2021) e, a versão validada, em Corrêa e Barros (2021).

Planejamento e validação da SDG da carta de reclamação

O planejamento da SDG da carta de reclamação iniciou-se com a elaboração de uma sinopse, sistematizada a partir da divisão da sequência em oficinas, cada qual com os seus respectivos objetivos e atividades (Quadro 1). Diferentemente de Dolz *et al.* (2018), que tratam o dispositivo *sinopse* como uma construção *a posteriori* da intervenção didática, na nossa pesquisa, essa ferramenta é utilizada na planificação do plano geral da SDG.

Assim, a sinopse apresentada no Quadro 1 representa um espelho condensado da SDG da carta de reclamação, e é ela que orienta, neste trabalho, o processo analítico de validação didática. A versão original da SDG, em forma de Caderno Pedagógico (Caderno com instruções aos professores e Caderno do aluno,

com os dispositivos didáticos da SDG), encontra-se em Corrêa (2021) e sua versão ajustada, após o processo de validação didática, em Corrêa e Barros (2021).

Quadro 1 – Sinopse da SDG da carta de reclamação para validação didática

OFICINAS	ATIVIDADES
Oficina 1: O ato de reclamar Objetivos: Motivar os alunos para a importância do ato de reclamar. Apresentar a situação de produção do projeto de ensino: "Cidadão Consciente".	1. Identificação de situações comunicativas que permitam reclamações e possíveis formas discursivas para se reclamar. Diante de cada situação, várias formas de reclamação serão apresentadas e plaquinhas (<i>like/deslike</i> e comentários) deverão ser levantadas, com o intuito de os alunos se posicionarem diante dessas escolhas. 2. Síntese da atividade, relacionando problemas e formas discursivas de reclamar. 3. Vídeo de moradores de uma comunidade reclamando sobre o atendimento de um posto de saúde. 4. Discussão oral sobre a importância do ato de reclamar. 5. Apresentação do projeto de ensino: "Cidadão Consciente". O projeto consiste na produção de cartas de reclamação sobre problemas da comunidade (cidade), as quais serão enviadas por e-mail ao ouvidor da prefeitura da cidade.
Oficina 2: A prática discursiva de reclamar institucionalmente Objetivo: Apresentar contextos de produção e circulação de cartas de reclamação.	1. Atividade escrita de complete, a partir de situações problemáticas, com o intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 2. Discussão sobre os meios de produção e circulação de cartas de reclamação (<i>site</i> do Procon; ouvidorias de instituições públicas, <i>sites</i> de empresas privadas etc.) 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Leitura e análise da carta de reclamação " <i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i> " e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito. 5. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
Oficina 3: Os problemas da comunidade Objetivo: Instigar os alunos para a percepção dos problemas da comunidade.	1. Levantamento de problemas da cidade por meio de pesquisa em <i>sites</i> locais noticiosos, <i>sites</i> da prefeitura e <i>blogs</i> de jornalistas locais. 2. Síntese das pesquisas, por meio de escrita de um relatório da aprendizagem, no caderno.
Oficina 4: Minha vez de reclamar Objetivo:	1. Elaboração de uma lista coletiva de problemas da comunidade, que podem gerar uma carta de reclamação. 2. Escrita individual de uma carta de reclamação, a partir de uma situação problemática do cotidiano do aluno, selecionada por ele.

<p>Diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem para a produção da carta de reclamação.</p>	
<p>Oficina 5: Conhecendo as diversas cartas</p> <p>Objetivo: Trabalhar as semelhanças e diferenças das cartas: pessoal, de solicitação, do leitor e de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo sobre a historicidade do gênero <i>carta</i>. 2. Leitura e discussão do resumo “Um pouco sobre a história da carta”. 3. Leitura e análise escrita de diversas cartas (pessoal, do leitor, e reclamação) 4. Correção da análise. 5. Discussão sobre a finalidade da carta de reclamação. 6. Síntese da discussão, no caderno, por meio de um relatório da aprendizagem.
<p>Oficina 6: O plano textual da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Apresentar o plano textual global da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Descaso da justiça</i>”, com intuito de identificar os elementos que compõem o plano textual global do gênero. 2. Pintura dirigida de trechos da carta de reclamação, com foco na identificação da infraestrutura da carta de reclamação. 3. Síntese coletiva da arquitetura da carta de reclamação por meio da produção de um esquema (organograma).
<p>Oficina 7: Descrição ou relato do problema?</p> <p>Objetivo: Apresentar formas distintas de textualizar o problema na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva da carta de reclamação “<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>”, com foco na forma de textualizar o problema (relato ou descrição?) e questionário escrito sobre a inserção do problema na carta. 2. Leitura e análise oral de trechos do diário de Anne Frank, com foco no <i>relato</i> construído pela jovem. 3. Escrita de um relato sobre uma situação vivenciada pelos alunos no dia anterior. 4. Correção e organização do painel “Um pouquinho do nosso dia”. 5. Leitura da carta de reclamação “<i>Falta de iluminação pública</i>”, com foco na descrição de um problema e análise escrita. 6. Atividade escrita a partir da descrição do bairro em que o aluno reside. Escrita por meio do enunciado “O bairro onde eu morro...” 7. Síntese da textualidade da carta de reclamação por meio da elaboração de uma nuvem de palavras.
<p>Oficina 8: Como argumentar?</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para argumentar, a fim de dar sustentação à reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2. Apresentação e discussão de um vídeo sobre argumentação. 3. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Buracos no asfalto</i>”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “<i>Ladrão Vacilão</i>” para identificação dos tipos de argumentos utilizados. 5. Leitura e análise escrita da carta do leitor “<i>Armas: perigo ou segurança?</i>”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 6. Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos.
<p>Oficina 9:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva e análise oral da “<i>Carta de solicitação ao Diretor</i>”, com foco na polidez discursiva.

<p>Polidez no ato de reclamar e solicitar</p> <p>Objetivo: Instigar os alunos a perceberem a importância da polidez no ato de reclamar e solicitar a resolução de um problema.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Pesquisa e discussão sobre o significado de polidez. 3. Escrita simplificada de uma carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia, observando a polidez na construção do discurso.
<p>Oficina 10: Os articuladores textuais na carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para a compreensão e mobilização de articuladores textuais na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Cancelamento do Celem</i>”, com foco na identificação dos articuladores textuais. 2. Atividade para recortar trechos de jornais e revistas e colar no caderno, com foco no funcionamento dos articuladores. 3. Discussão sobre os sentidos desses organizadores no funcionamento do texto. 4. Atividade para completar frases utilizando os articuladores.
<p>Oficina 11: O registro formal nas cartas de reclamação</p> <p>Objetivo Levar os alunos a compreenderem a importância do registro linguístico formal na escrita da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e reescrita de uma carta de reclamação invertida, contendo um registro linguístico informal, com presença de gírias. 2. Discussão sobre a influência do contexto de produção e recepção no processo de textualização. 3. Criação de um banco de palavras que tragam para a carta um tom de formalidade. 4. Atividade de síntese, a partir do questionamento: Por que não podemos utilizar o registro informal ao escrever uma carta de reclamação?
<p>Oficina 12: Foco temático: o problema alvo da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Ampliar o repertório temático dos alunos para a escrita da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa de leis municipais, notícias e artigos sobre problemas da cidade, com o intuito de auxiliar os alunos na argumentação das cartas. 2. Síntese das informações encontradas na pesquisa.
<p>Oficina 13: Meu amigo revisor</p> <p>Objetivo: Conduzir os processos de revisões e reescritas textuais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão coletiva de alguns textos dos alunos (<i>slides</i>), a fim de observar os principais problemas e propor estratégias para reescrita, a partir de uma lista de verificação organizada pelo professor. 2. Síntese da revisão coletiva no caderno, com elaboração de uma ficha de revisão. 3. Proposta da 1ª reescrita a partir da revisão coletiva. 4. Correção textual-iterativa do professor. 5. Proposta da 2ª reescrita da carta de reclamação. 6. Correção da 2ª reescrita, por meio da modalidade indicativa e textual-iterativa. 7. “Aula do erro”, com análise oral de problemas formais da língua, como ortografia e pontuação, encontrados nas cartas (<i>slides</i>). 8. Escrita da versão final da carta.
<p>Oficina 14: Enfim, vou reclamar!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de uma conta de e-mail. 2. Digitação da carta de reclamação.

Objetivo: Organizar o envio das cartas de reclamação aos destinatários.	
Oficina 15: Campanha cidadão consciente Objetivo: Motivar os alunos a conscientizarem a comunidade sobre a importância do ato de reclamar.	1. Apresentação de um tutorial do aplicativo <i>Canva</i> para a elaboração de <i>folders</i> . 2. Divisão da turma em grupos para produção dos <i>folders</i> . 3. Produção de <i>folder</i> .

Fonte: Adaptado de Corrêa (2021).

Para direcionar esta análise, realizada como parte da validação didática da SDG elaborada por nós e transformada em um Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021), buscamos respaldo em princípios teóricos da *metodologia das SDG* e priorizamos, neste trabalho, duas categorias para serem observadas em nosso dispositivo didático: o princípio da indução e a variedade do tipo de atividade na SDG.

A primeira categoria refere-se ao *princípio da indução* no processo de ensino que, segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 6), consiste em: “[...] conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa”. Esse princípio também está ancorado na oportunidade, dada aos alunos, de observação, análise e descobertas, para que eles possam construir aprendizados (BARROS, 2020). É um princípio que se opõe radicalmente aos “métodos transmissores frontais” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 6).

Nas oficinas da SDG da carta de reclamação, no plano macro, a indução é sistematizada a partir do seguinte movimento: apresentação de textos (complexo), para sistematização de objetos do gênero (simples), com a finalização de atividades de *institucionalização da aprendizagem* (BARROS; CORDEIRO, 2017), de cunho textual, oral, escrito, multimodal (complexo). Podemos exemplificar esse movimento da indução pela progressão didática realizada na construção da oficina 6, cujo objetivo é apresentar o plano textual global da carta de reclamação.

Na oficina 6, como podemos observar pelo Quadro 1, a progressão das atividades segue uma lógica indutiva, com o intuito de levar o aluno a compreender a organização do gênero em foco. As primeiras atividades são a leitura e a análise de uma carta de reclamação, para a compreensão do plano textual global do gênero. A análise visa identificar a estrutura da carta, a partir de alguns elementos pré-estabelecidos. Já a última atividade consiste em sintetizar a aprendizagem adquirida na oficina por meio da produção textual de um organograma. Assim, diferentemente de métodos expositivos e transmissivos, de mera reprodução e memorização, a SDG prima pela construção do conhecimento, valendo-se da análise e da reflexão, no intuito de levar o aprendiz a uma *autorregulação* (VIGOTSKY, 2008).

Outro exemplo de indução é a construção da oficina 7, que tem como finalidade apresentar formas distintas de textualizar o “problema” da carta de reclamação (Quadro 1). Ela possui três movimentos indutivos que levam o aluno a compreender a textualização desse componente do gênero. O primeiro movimento consiste em levar o aluno a compreender que a textualização do problema na carta de reclamação (o que impulsiona a escrita do texto) pode, discursivamente, ser planejada por um *relato* ou *descrição*⁵. Esse primeiro movimento indutivo é didatizado na leitura de uma carta de reclamação e na aplicação de um questionário de análise textual. Apesar da realização da leitura coletiva, a instrução dada aos professores, no Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021), é que o questionário seja respondido individualmente, para que o aluno tenha a oportunidade de buscar respostas próprias para as questões. Depois, ele pode discutir com seus colegas e professores, desenvolvendo, assim, a *reflexividade* (BRONCKART, 2005), competência bastante enfatizada por documentos oficiais da educação, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018).

O segundo movimento indutivo da oficina 7 acontece na segunda, na terceira e na quarta atividades, voltadas para levar o aluno a entender a construção discursiva do relato, por meio, primeiramente, da leitura e da análise oral de um

⁵ Sobre sequências textuais, ver Bronckart (2003).

trecho do diário de Anne Frank. De acordo com Pasquier e Dolz (1996), a indução também está relacionada ao desenvolvimento de capacidades dos alunos para a realização das tarefas. Nesse segundo movimento da oficina 7, as três atividades têm como foco desenvolver capacidades dos alunos para a compreensão e a produção de relatos (um dos possíveis movimentos discursivos do plano textual da carta de reclamação). Nesse processo, o aluno é conduzido a ler e a analisar um relato (Anne Frank) e, em seguida, a produzir um relato de situação vivenciada e a divulgar o seu texto em um mural. A atividade de análise e produção de relatos, nessa SDG, pode ser enquadrada, como veremos mais adiante, como *tarefas simplificadas de produção de textos*: exercícios nos quais o aluno precisa “concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Assim, na planificação da SDG, buscamos manter o processo indutivo mesmo nos eventos “simplificados” de produção textual.

Na oficina 7, como mencionamos, identificamos um terceiro movimento indutivo. Seu engendramento didático é bem parecido com o anterior, porém, neste, o foco é a sequência descritiva, e não o relato, uma vez que, na *modelização didática do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), foi constatado que as cartas de reclamação podem relatar ou descrever um problema. Nesse movimento indutivo em análise, a finalidade é levar os alunos a compreenderem como se dá o funcionamento discursivo da descrição do problema na carta. Para isso, são propostos, inicialmente, a leitura e a análise de uma carta de reclamação, seguida da aplicação de um questionário com foco na descrição do problema e, para finalizar, uma *produção simplificada* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): uma descrição do bairro do aluno.

Para fechar esse terceiro movimento indutivo, a última atividade da oficina 7 busca *capitalizar as aprendizagens* do módulo por meio de uma nuvem de palavras (Quadro 1). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao sistematizar metodologicamente a SDG, ressaltam a importância de se registrarem as aquisições sobre o gênero durante o desenvolvimento dos módulos. Já Barros e Cordeiro (2017, p. 233)

complementam que, “na metodologia das SDG, esse registro configura-se como um instrumento mediador do gesto didático fundador da criação da memória das aprendizagens, uma vez que ele possibilita ao professor retomar as aquisições anteriores para regular a aprendizagem dos alunos”. As autoras dão exemplos de vários dispositivos que podem ser usados nesse processo, mas não citam a nuvem de palavras, proposta na nossa SDG: um gênero multissemiótico que pode ser produzido tanto virtualmente, por meio de plataformas específicas, como analogicamente, por meio da junção do imagético e do verbal. Nessa oficina da SDG, o objetivo é que o aluno busque retomar os conceitos-chave trabalhados didaticamente e refletir sobre eles, tentando associá-los à funcionalidade discursiva da carta de reclamação.

No processo de validação da SDG da carta de reclamação, ao analisarmos o princípio da indução, constatamos que as oficinas 2 e 8 precisavam de uma reformulação na sequenciação das atividades (ver Quadro 1). Dessa forma, para o processo de finalização do Caderno Pedagógico, foi realizada uma modificação na ordem das atividades, como mostra o Quadro 2, com o objetivo de manter a lógica indutiva da metodologia das SDG, de partir do complexo, no nosso caso, da leitura e análise de cartas de reclamação, para levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem para a leitura e a escrita do gênero.

Quadro 2 – Alteração na sequenciação das atividades das oficinas 2 e 8

SDG em processo de validação Oficina 2	SDG após o processo de validação Oficina 2
1. Atividade escrita de “complete” a partir de situações problemáticas, com o intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 2. Discussão sobre os meios de produção e circulação de cartas de reclamação (site do Procon; ouvidorias de instituições públicas, sites de empresas privadas etc.). 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Leitura e análise da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito.	1. Leitura e análise da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito. 2. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Atividade escrita de “complete” a partir de situações problemáticas, com o intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 5. Discussão sobre os meios de produção e circulação de cartas de reclamação (site do

5. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.	Procon; ouvidorias de instituições públicas, sites de empresas privadas etc.). 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
SDG em processo de validação Oficina 8	SDG após o processo de validação Oficina 8
1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2. Apresentação e discussão de um vídeo sobre argumentação. 3. Leitura e análise oral da carta de reclamação “Buracos no asfalto”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “Ladrão Vacilão”, para identificação dos tipos de argumentos utilizados. 5. Leitura e análise escrita da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança?”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 6. Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos selecionados.	1) Leitura e análise oral da carta de reclamação “Buracos no asfalto”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 2) Conversa diagnóstica: o que é argumentação? 3) Apresentação e discussão de um vídeo sobre argumentação. 4) Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “Ladrão Vacilão”, com foco nos tipos de argumentos utilizados. 5) Identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos selecionados. 6) Leitura e análise escrita da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança?”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 7) Atividade de síntese dos aprendizados: elaboração de um glossário.

Fonte: as autoras.

Na oficina 8, como vemos, além da mudança na sequenciação das atividades, houve a inclusão de uma atividade final, de capitalização das aprendizagens: a elaboração de um glossário a partir dos conceitos abordados durante o módulo.

Quanto à segunda categoria de análise, a *variação dos tipos das atividades*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a diversificação das atividades nas oficinas é importante, pois possibilita que o aluno tenha mais sucesso na aprendizagem, devido ao contato com instrumentos diversos. Barros (2012) coaduna com essa perspectiva dos autores genebrinos e acrescenta a importância de inserir, na SDG, outros gêneros, diferentes daquele que direciona o projeto de ensino, para que a didatização não se torne cansativa e desmotive os alunos durante o processo, proporcionando, assim, um certo “arejamento” ao longo do processo formativo. Evidentemente, a inserção desses outros gêneros precisa ter um propósito, assim como coerência com o objetivo do módulo.

Na SDG em análise, tabulamos um total de 17 tipos de atividades, categorizadas e nomeadas pela pesquisa, isto é, não buscamos correspondência na literatura da área. Para uma melhor visualização, dispomos no quadro a seguir as atividades com o quantitativo, o percentual de ocorrência e a(s) oficina(s) correspondente(s).

Quadro 3 – Tipos de atividade da SDG

Atividades	Quantidade de vezes mobilizada na SDG / Percentual	Número da oficina
Análise oral de textos	2 – 3,7%	13
Quiz	1 – 1,9%	1
Produção de sínteses	9 – 16,6%	1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13
Apresentação de vídeos	5 – 9,2%	1, 2, 5, 8, 15
Banco de palavras	1 – 1,9%	11
Criação de e-mail	1 – 1,9%	14
Discussão oral	7 – 13%	1, 2, 5, 8,9, 10, 11
Digitação de textos	1 – 1,9%	14
Preenchimento de lacunas	3 – 5,5%	2, 4, 10
Leitura e análise escrita	6 – 11%	2, 7, 8, 5
Leitura e análise oral	7 – 13%	5, 6, 7, 8, 9, 10
Leitura e reescrita	3 – 5,5%	11, 13
Pintura dirigida	1 – 1,9%	6
Produção simplificada	4 – 7,4%	7, 9, 15
Produção inicial	1 – 1,9%	4
Produção final	1 – 1,9%	13
Recorte e cole	1 – 1,9%	10
TOTAL	54 / 100%	

Fonte: as autoras.

Com base nesses dados quantitativos, observamos que algumas atividades são mais recorrentes do que outras. Destacamos: produção de sínteses (16,6%), apresentação de vídeos (9,2%), discussão oral (13%), leitura e análise escrita (11%), leitura e análise oral (13%) e produção simplificada (7,4%).

Das atividades mobilizadas na SDG, a de *produção de síntese* apresenta o maior percentual (16,6%). Essa atividade tem um alto índice de ocorrência, pois priorizamos, na maioria das oficinas, esse tipo de atividade, uma vez que, assim como Barros (2020, p. 140), acreditamos que é importante criar momentos de catalização das aprendizagens, a fim de: “sintetizar, explicitar e consolidar o

aprendizado; ter um material de apoio para o trabalho com as reescritas/refacções/reorganizações textuais; relacionar trabalhos posteriores ou anteriores com o mesmo gênero ou gêneros semelhantes; etc.". Entretanto, no processo de validação da SDG, identificamos que nos módulos 8 e 10 não havia atividades de síntese catalizadora das aprendizagens (ver Quadro 1). Assim, na versão definitiva do Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021), acrescentamos uma atividade de retomada e capitalização dos conhecimentos mobilizados no final de cada um desses módulos. O que estamos denominando de *atividades de sínteses* refere-se, pois, a atividades que buscam reativar as *memórias didáticas* (BARROS; CORDEIRO, 2017) e condensar, em gêneros ou dispositivos didáticos diversos, as aprendizagens adquiridas em uma oficina.

Como mostra o Quadro 3, a *apresentação de vídeos* representa 9,2% das atividades da SDG analisada. Assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), acreditamos que, nas SDG, é preciso possibilitar aos alunos acesso, “por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso”. Por ser um dispositivo multissemiótico audiovisual, o vídeo tem a vantagem de apresentar os objetos da SDG a partir de diversos gêneros (documentário, reportagem, depoimento, tutorial, etc.) e de maneira mais motivadora. A troca de estímulos, por meio da apresentação de um tipo diferente de atividade e de uma nova modalidade de linguagem, auxilia, assim, no processo de desenvolvimento das capacidades requeridas para a compreensão e a produção do gênero em foco na SDG. Na SDG da carta de reclamação, consideramos o vídeo um recurso didático que pode contribuir no processo motivacional e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

A atividade de *discussão oral* tem um percentual considerável na nossa proposta (13%). O intuito desse tipo de atividade na SDG da carta de reclamação é fazer com que o aluno desenvolva o poder de reflexão sobre os objetos didáticos e possa discutir a respeito deles com o professor e seus colegas. Essas atividades são propostas como apoio a outras anteriores em que se introduz um determinado objeto. Esse tipo de atividade na SDG é fundamental para o princípio da indução,

pois, por meio da discussão, o aluno é motivado a tomar a palavra, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Quanto à *atividade de leitura textual*, em nossa SDG, essa está sempre articulada aos exercícios de análise, sejam escritos (11%) ou orais (13%). Não se trata, assim, da “leitura pela leitura”. Esse tipo de atividade é o “carro-chefe” das oficinas direcionadas ao desenvolvimento de capacidades específicas para a produção do gênero. A leitura de cartas de reclamação nas oficinas tem sempre o intuito de colocar em evidência uma dimensão específica do gênero, para que o aluno observe-o, primeiramente, no processo discursivo como um todo, e não em fragmentos textuais (como o funcionamento dos articuladores textuais, na oficina 10). Essa dinâmica procedimental vai ao encontro, assim, do *princípio de modularidade das SDG*, que busca “pôr em relevo os processos de observação e descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Quanto à *produção simplificada*, que representa 7,4% das atividades da SDG, essas “são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). O nosso intuito com as atividades simplificadas de produção é auxiliar o aluno na apropriação de uma dimensão específica do gênero em foco na SDG. Nesse caso, não se trata da produção da carta de reclamação, gênero unificador da SDG, para o qual se cria um projeto de escrita – nosso projeto prevê que os alunos escrevam cartas reclamando sobre algum problema da comunidade para serem encaminhadas, via e-mail, à ouvidoria da prefeitura do município correspondente. São exemplos de atividades de produção simplificada na nossa SDG: produção de um relato de uma situação vivenciada no dia a dia (oficina 7), descrição do bairro onde se vive (oficina 7), carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia (oficina 9).

Acreditamos que essa diversificação de atividades e, conseqüentemente, de estímulos cognitivos, pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e, no nosso caso, para que eles atuem como cidadãos conscientes de seus direitos,

podendo se expressar, verbalmente e por escrito, e reclamar de problemas da comunidade que os afetem.

Considerações finais

O recorte analítico da validação didática da SDG da carta de reclamação apresentado neste trabalho dá uma amostra de como é importante a tomada de consciência sobre o fazer didático na formação de professores, sobretudo, aquelas promovidas por Programas Profissionais de Pós-Graduação. Validação essa compreendida não somente no âmbito da transposição didática interna, mas, também, no da transposição externa, momento em que os saberes teóricos, seja do objeto a ser didatizado, seja da metodologia que dá sustentação ao ensino (como é o caso deste trabalho), são transformados em saberes a ensinar, ou seja, são concretizados em sequências de atividades, exercícios, tarefas e dispositivos didáticos, com a finalidade de atingir determinados objetivos de aprendizagem.

Acreditamos que a validação de materiais didáticos de autoria própria, com respaldo teórico, em especial fundamentados na metodologia das SDG, pode desenvolver uma metacsciência sobre o processo de ensino, tão importante na formação docente. A metacsciência, nesse caso, faz com que o sujeito se projete para fora do processo produtivo, assuma outro papel social – não mais de professor-autor do material, mas de analista. Consequentemente, torna-se possível, com aporte de lentes teórico-metodológicas, visualizar o processo por outro prisma, com outros objetivos, desenvolvendo, assim, capacidades de autorreflexão tão caras para a formação docente.

Referências

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRADILEONE, A. P. F.; OLIVEIRA, V. S. *Literatura e língua portuguesa na educação básica*: ensino e



mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p.127-144.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área – ensino*. Brasília: CAPES, 2019.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da Anpoll*, Campinas, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>

CHEVALLARD, Y. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. Le Barcarès: IREM, 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 17 nov. 2022.

CORRÊA, S. A. *Carta de reclamação como objeto de ensino de língua portuguesa: prática de escrita cidadã*. 2021. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-4-turma-2019-2020/18785-samandra-de-andrade-correa/file>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CORRÊA, S. A.; BARROS, E. M. D. *Sequência didática do gênero carta de reclamação: práticas de escrita cidadã*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700141>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DE PIETRO, J.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da



engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

DOLZ, J. Claves para enseñar a escribir. [S. l.]: LEER.ES, 2009. Disponível em: http://leer.es/recursos/escribir/detalle//asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-ensinar-a-escribir-joaquim-dolz. Acesso em: 18 nov. 2022.

DOLZ, J. *Entrevista com Prof. Dr. Joaquim Dolz*: da Universidade de Genebra (Suíça). Publicado pelo canal GP DIALE Diálogos Linguísticos e Ensino. [S. l.]: GP Diale, 2020. 1 vídeo. [1h31min. 1 vídeo. [1h31min]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IGulajUf1Ok>. Acesso em: 5 set. 2022.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das Línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais*: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; LAURENS, V.; MARMY, V.; SURIAN, M. Méthodologie. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. *Former à enseigner la production écrite*. Les Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2018. chap. 3, p. 117-138.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ESPAÇO educar. [S. l.]: O Espaço Educar, 2019.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MOREIRA, M. A. A teoria da mediação de Vygotski. *In*: MOREIRA, M. A. *Teorias de aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: E.P.U, 2015. p.107-120.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, Madrid, n. 2, p.1-9, 1996. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARROS, E. M. D. CORRÊA, S. A.
Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática
externa

Recebido em: 30 jan. 2023
Aprovado em: 09 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti De Freitas
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem


A didactic sequence of genres in a learning management system

Una secuencia didáctica de géneros en ambiente virtual de aprendizaje

Carla Aparecida Nunes de Souza¹

 0000-0001-5271-6340

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer²

 0000-0001-7511-3921

RESUMO: Uma das muitas importantes contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo é o processo de sistematização do ensino de línguas por meio de sequências didáticas. Contudo, diante do contexto brasileiro, alguns pesquisadores defendem adaptações e transformações no esquema de base, originalmente elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para esta pesquisa, adotamos a proposição de Barros (2020), que, além de incluir o termo “de gêneros” na nomenclatura original do dispositivo - sequência didática de gêneros (SDG) -, amplia o seu escopo, abordando-o, também, como uma metodologia de ensino da língua: metodologia das SDG. Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar as adaptações realizadas em uma SDG, hospedada em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), a qual visa ao aprimoramento da prática discursiva da produção de textos, de alunos do último ano do Ensino Médio, do gênero textual redação do ENEM. Os destaques são para as atividades de revisão e reescrita textual, para a elaboração de sinopse da SDG e ainda para os módulos construídos diante da especificidade da SDG estar hospedada em um AVA.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática de gêneros; Ambiente virtual de aprendizagem; Redação do Enem.

ABSTRACT: One of the many substantial contributions of Socio-discursive Interactionism is the systematization process of language teaching through didactic sequences. However, given the Brazilian context, some researchers defend adaptations and transformations in the base scheme, originally elaborated by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Such modifications emphasize the understanding that the procedures, in essence, constitute a methodology, consequently adopting the denomination didactic sequence of genres (DSG) (BARROS, 2020; BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019). Thus, this work aims at

¹ Mestre em Ensino (PPGEN/UENP). Professora Secretaria Estadual da Educação do Paraná. E.mail: carlaapnunes@yahoo.com.br

² Doutora em Estudos da Linguagem (PPGEL/UEL). Professora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: marilucia@uenp.edu.br

presenting the adaptations made in a DSG, hosted in a learning management system (LMS), which aims to improve the discursive practice of the textual genre ENEM text essay production from students in the last year of high school. Highlights are given for textual revision and rewriting activities, the elaboration of DSG synopsis, and the modules built due to the specificity of the DSG being hosted in an LMS.

KEYWORDS: Didactic Sequence of genres; Learning management System; ENEM essay.

RESUMEN: Una de las muchas e importantes contribuciones del Interaccionismo Sociodiscursivo es el proceso de sistematización de la enseñanza de lenguas, a través de secuencias didácticas. Sin embargo, en el contexto brasileño, algunos investigadores defienden adaptaciones y transformaciones en el esquema de base, originalmente, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Este estudio parte de la comprensión de que los procedimientos, en esencia, constituyen una metodología, resultando en la denominación “secuencias didácticas de género” (SDG) (BARROS, 2020; BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019). Así, este trabajo busca presentar las adaptaciones realizadas en una SDG, hospedada en un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), destinada al perfeccionamiento de la práctica discursiva de la producción de textos, de alumnos del último año de la secundaria, del género textual redacción del ENEM. Se destacan las actividades de revisión y reescritura textual; la elaboración de la sinopsis de la SDG y los módulos construidos frente a la especificidad de que la SDG esté hospedada en un AVA.

PALABRAS CLAVE: Secuencia didáctica de géneros; Ambiente virtual de aprendizaje; Redacción del ENEM.

Introdução

Muitas são as contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para o ensino de línguas, sobretudo, no Brasil com a tradução para o português da obra *Gêneros orais e escritos na escola*. De forma mais particularizada, no Grupo de pesquisa “Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas” (DIALE) (CNPQ/UENP) realizamos, desde 2015, estudos com base nos preceitos teórico-metodológicos do ISD. E, em decorrência, temos elaborado e implementado sequências didáticas voltadas à formação de professores de Língua Portuguesa, inicial e continuada, e ao desenvolvimento de capacidades de linguagem para a produção textual, leitura e oralidade, de alunos da Educação Básica.

Sequências didáticas que são ressignificadas, adaptadas e constituídas de entrelaçamento a outros aportes teórico-metodológicos, diante das especificidades do contexto brasileiro que envolve: o histórico de adoção de livros didáticos; a organização estrutural em etapas e modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio); fatores culturais e socioeconômicos,

entre outros aspectos. Logo, comungamos com Barros, Striquer e Gonçalves (2019) de que os procedimentos que envolvem as etapas de uma sequência didática, conforme apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não são estanques/rígidos. Segundo os autores genebrinos, o dispositivo sequência didática deve ser adaptado em função “das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, fora do contexto das sequências didáticas.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

Neste trabalho adotamos a inclusão do termo *de gênero* à expressão *sequência didática* proposta por Barros (2020, p. 128), uma vez que, para a pesquisadora, “a expressão sequência didática é bastante comum entre as diversas áreas de conhecimento e, por isso, precisava ser distinguida de outros procedimentos homônimos”. Além disso, entendemos, assim como Barros (2020) e Barros, Striquer e Gonçalves (2019), que é possível estender o escopo do procedimento criado pelos pesquisadores genebrinos, tomando-o, também, por uma perspectiva metodológica mais ampla, uma *metodologia das SDG*. A intenção é dar ênfase ao teor teórico-metodológico de cunho sociointeracionista, descaracterizando a SDG “unicamente como uma estrutura baseada em uma sequência de quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos; 4) produção final (BARROS, 2020, p. 128).

Em convergência a essas assertivas, elaboramos e implementamos uma SDG, para o ensino da produção escrita do gênero textual redação do ENEM³. A SDG foi hospedada na plataforma Moodle, um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), atendendo o contexto de pandemia de 2021, sobretudo, a situação de ensino remoto regulamentada nas escolas da rede pública do estado do Paraná, no referido período.

Para este artigo, apresentamos um recorte de uma pesquisa de mestrado implementada no ano de 2021 com alunos de escola pública matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. O estudo, do tipo pesquisa-ação e abordagem

³ A SDG configura-se como o Produto Técnico Educacional e está disponível em: a ser informado no momento de editoração deste artigo. E a dissertação de Souza (2022) está disponível em: idem.

qualitativa, teve por objetivo contribuir para a ampliação da ação docente frente aos novos contextos educacionais requeridos pela pandemia. Como resultado da pesquisa foi elaborado um caderno didático para o ensino da redação do ENEM utilizando um AVA. Como recorte da pesquisa de mestrado, este artigo foca nas transformações realizadas no procedimento SDG, conforme sistematização de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para atender ao contexto em que se deu a implementação didática: a pandemia; somando-se ao fato de utilizar um AVA para o ensino de gêneros.

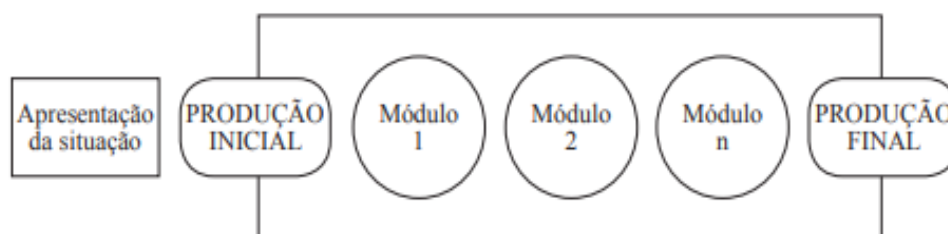
O procedimento sequência didática de gêneros

Postulam Dolz e Schneuwly (2004, p. 38) que “a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento”. Sendo assim, é imperativo que a comunidade escolar, especialmente os professores, lance mão de estratégias e metodologias adequadas para que a aprendizagem realmente reflita na vida do educando.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), as pesquisas vygotskianas propõem uma concepção de aprendizagem que vai à contramão daquela em que preconiza o acúmulo de respostas e aprendizagem como metodologias – o objetivismo reducionista. Também criticam as concepções que não consideram a aprendizagem como condição fundamental para o desenvolvimento das funções superiores – concepções endógenas. Assim, para Dolz e Schneuwly (2004, p. 39), “para o ‘interacionismo social’, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem”. Logo, esclarece Bronckart (2009, p. 34), a linguagem é “uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática”. Portanto, toda atividade realizada com a linguagem, ou seja, todo “agir comunicativo” (BRONCKART, 2009, p. 30), contribui para moldar a pessoa humana, para desenvolvê-la. A escola é a instituição historicamente constituída para ensinar o sujeito a participar da sociedade por meio da linguagem, em suas mais diversas formas.

Em convergência a esses apontamentos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem a SDG como sendo “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A SDG “supõe a realização de atividades intencionais, estruturais e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93). Em decorrência, os autores apontam um esquema mínimo constitutivo de uma SDG: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. A figura, a seguir, sintetiza as referidas etapas ou fases da SDG.

Figura 1 - Esquema da SDG



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

No momento da apresentação da situação, a recomendação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é para que o professor insira o aluno no ambiente comunicacional do qual participa o gênero, pois, assim, o aluno terá maior aproximação com o cenário no qual poderá agir tendo como instrumento o gênero em questão. Ao fazer isso, o professor também estará preparando o discente para a primeira produção textual, a qual servirá de parâmetro para saber o que os estudantes já sabem sobre o gênero e o que ainda precisam se apropriar. Para Magalhães e Cristovão (2018), essas ações iniciais são importantes para que o aluno entenda como ele pode agir em uma situação de comunicação, tendo como instrumento mediador o gênero.

É por meio da primeira produção que os discentes revelam, no texto, quais suas limitações e potencialidades para a produção do gênero em trabalho, o que permite ao professor decidir quais atividades serão necessárias para sanar as

dificuldades. É um momento de tomada de consciência por parte tanto do aluno quanto do professor do que sabem e o que ainda precisam saber para a produção e o ensino do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Ou seja, é um momento de diagnóstico.

A partir da produção inicial, segue-se, então, para a elaboração de atividades de acordo com os “problemas” apresentados na primeira produção (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87). Os autores levantam indagações que podem surgir e que devem ser consideradas na construção das atividades da SD: “1) Quais dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Ao primeiro questionamento levantado, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) orientam o docente a trabalhar com problemas de níveis diferentes e que considerem a “representação da situação de comunicação”, a “elaboração dos conteúdos” o “planejamento do texto” e, por fim, a “realização do texto”. A “representação da situação de comunicação” visa ensinar o aluno a construir uma imagem real do destinatário do seu texto, além de distinguir a finalidade da sua escrita e também da sua própria posição de autor. No caso do ensino da redação do ENEM, é nessa etapa que o aluno toma consciência que seu texto passará por dois avaliadores e, para obter uma boa nota e cumprir o objetivo final, ou seja, ingressar no ensino superior, deve, então, considerar as prescrições do exame. Já a “elaboração dos conteúdos” tem por objetivo levar o aluno a desenvolver técnicas de busca, elaboração e criação de conteúdos, as quais variam de acordo com cada gênero.

Ainda sobre trabalhar com problemas de níveis diferentes, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) ponderam que a construção dos módulos deve levar o aluno a conhecer os elementos composicionais do gênero, para assim estruturar seu texto de acordo com o que lhe é solicitado – o “planejamento do texto”. Outra orientação dos autores diz respeito à “realização do texto”. Para tanto, a indicação é a elaboração de atividades direcionadas a ampliar o léxico do estudante e aprimorar suas capacidades linguístico-discursivas, permitindo-lhe se expressar melhor e se

adequar à finalidade e ao objetivo de seu texto.

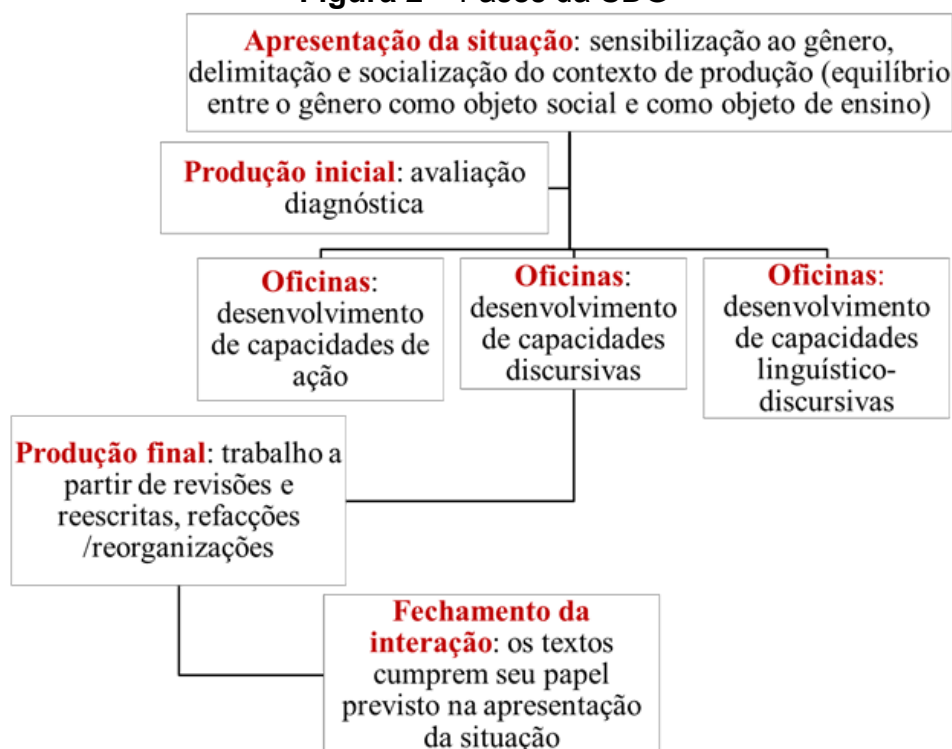
A etapa final da SD, conforme indicam os teóricos do grupo de Genebra, acontece com a produção final. O aluno usa os instrumentos e dos conhecimentos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem, permitindo ao professor avaliar se os objetivos pretendidos com a implementação da sequência didática foram cumpridos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Magalhães e Cristóvão (2018) ressaltam, entretanto, que ante a um contexto tão diverso como o brasileiro, o esquema original proposto pelo grupo de genebrino passa por transformações. Esse é, pois, o foco do tópico a seguir.

A metodologia das sequências didáticas de gêneros

Segundo Barros (2020), as etapas que formam o esquema apresentado pela Figura 01 são constitutivas do procedimento SDG, conforme concepção dos autores genebrinos. Contudo, a pesquisadora reforça “o compromisso teórico-metodológico com bases de cunho sociointeracionista” (BARROS, 2020, p. 128) que sustenta a SDG, e defende que é preciso descaracterizá-la “unicamente como uma estrutura básica em uma sequência de quatro fases”(BARROS, 2020, p. 128). Para tanto, a autora propõe ampliar a perspectiva que é tomada a SDG, concebendo-a, também, como uma metodologia para o ensino de línguas, pois esta requer “um conjunto de procedimentos envolvendo uma engenharia didática” (BARROS, 2020, p. 128) e uma base teórico-metodológica de teor sociointeracionista.

Dos estudos que apresentam ampliações e adaptações da SDG, bem como detalhamento da concepção do grupo genebrino, destacamos a compreensão de que a etapa da produção final não significa necessariamente a culminância do trabalho com o gênero estudado. Para Barros (2020), a SDG é finalizada com a etapa do *fechamento da interação*, sendo, portanto, um momento importante para o encerramento das atividades desenvolvidas ao longo da SDG, assim como da necessidade de constatar se o produto final atingiu os objetivos propostos e cumpriu sua função social. A figura a seguir demonstra as fases da SDG vislumbrada por Barros (2020).

Figura 2 – Fases da SDG



Fonte: Barros (2020, p. 130).

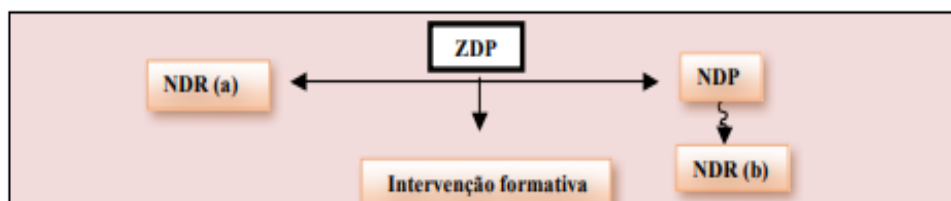
Pela figura é possível observar que, conforme Barros (2020), e também como o defendido por Barros e Mafra (2016), a revisão e a reescrita textual são ações didáticas importantes para o aprimoramento do texto e a apreensão do gênero pelos alunos. As autoras acentuam que ambas as ações podem ocorrer a qualquer momento dentro da metodologia das SDG, tomando como referência a primeira produção textual. Explicitam ainda que, ao efetuar a revisão do texto, o aluno tem a oportunidade de tomar ciência dos erros cometidos e efetuar as devidas correções – promovendo assim o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Para efetuar a revisão, as pesquisadoras apontam que podem ser utilizadas diversas estratégias envolvendo não apenas o aluno-autor do texto, mas outros agentes como: o professor, um colega ou também a turma. Já a reescrita, é o momento em que o aluno-autor coloca em prática os conhecimentos desenvolvidos ao longo das oficinas, os quais permitem efetuar a análise crítica da primeira produção. Para tanto, Barros e Mafra (2016) trabalham com a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) proposta por Vygotsky (1991). De acordo com o

estudioso, a ZDP corresponde às funções psicológicas e cognitivas que ainda não amadureceram no indivíduo, necessitando assim de intervenções para que atinjam sua potencialidade. Vygotsky (1991, p. 56) nomeia as atividades que o aprendiz realiza sozinho de “zona de desenvolvimento real”, e aquelas que precisam de ajuda de um par mais experiente para desempenhá-las, de potencial.

A figura a seguir ilustra e situa a ZDP na dinâmica do processo de aprendizagem. NDR(a) corresponde ao nível de desenvolvimento real diagnosticado através de alguma atividade executada previamente pelo aprendiz; NDP – nível de desenvolvimento potencial –, aquilo que se almeja transformar em conhecimento efetivado e que dá origem a um novo nível de desenvolvimento real – NDR(b).

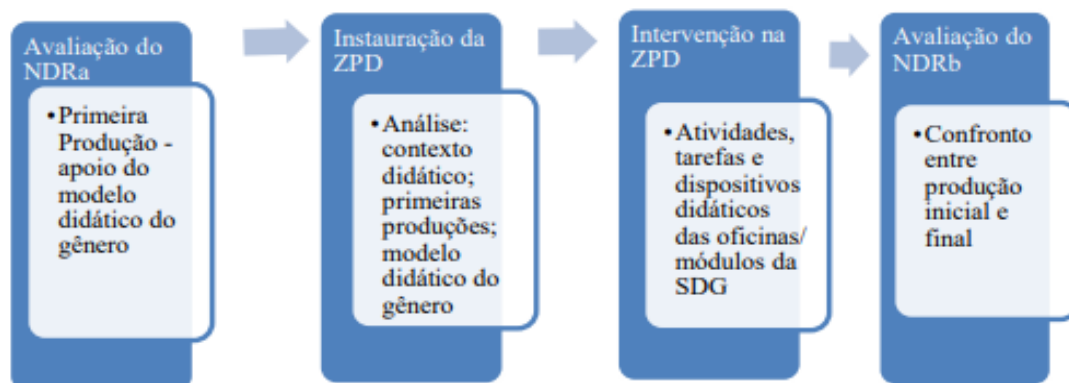
Figura 3 - Esquema da ZDP



Fonte: Barros e Mafra (2016, p. 54).

Na metodologia das SDG, Barros e Mafra (2016) localizam a primeira produção como o diagnóstico do nível de desenvolvimento real do aluno – NDR(a). As oficinas estão situadas na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e estão condicionadas às dimensões ensináveis detectadas no processo de desenvolvimento do modelo teórico/didático do gênero e nas problematizadas na análise das produções iniciais dos alunos. Já a revisão textual é um processo que parte do NDP dos estudantes, sendo a ferramenta que evidencia, por meio da produção final, um novo nível de desenvolvimento real – NDR(b). O confronto entre a produção final e a inicial permite ao professor efetuar uma avaliação formativa, pois, o foco está no processo de aprendizagem e não apenas no produto final (BARROS; MAFRA, 2016). A figura a seguir demonstra a dinâmica desse processo.

Figura 4 - A metodologia das SDG por meio da instauração da ZPD, em prol de uma avaliação formativa



Fonte: Barros (2020, p. 132).

Ao evidenciarem revisão e reescrita como momentos relevantes na metodologia das SDG, Barros e Mafra (2016) recorrem às pesquisas de Serafini (1998) e Ruiz (2013) sobre as tipologias executadas pelos professores nas instituições brasileiras. Serafini (1998) designa três formas de revisar as produções dos alunos: indicando as falhas por setas, círculos ou sublinhados – *correção Indicativa*; usando símbolos ou termos partilhados entre professor e aluno – *correção classificatória*; e, *correção resolutive* – quando o próprio professor corrige os problemas. Sem descartar ou desmerecer esses tipos de correções, Ruiz (2013, p. 47) indica a existência de uma correção efetuada por meio de bilhetes deixados pelo professor para levar o aluno a refletir sobre os problemas levantados na produção – *revisão textual-iterativa*.

Segundo Barros e Mafra (2016), cabe ao professor valer-se de conhecimentos e instrumentos diversos para conduzir e mediar o processo de revisão e reescrita. Para tanto, sugerem a adoção de uma “grade de controle” que tem a função de auxiliar no processo de revisão e reescrita textual. As autoras definem essa ferramenta como: “uma ficha com as principais características do gênero textual de referência da SDG” (BARROS; MAFRA, 2016, p. 37). Salientam que utilizar uma grade de correção oportuniza ao aluno se concentrar nos conhecimentos que foram ensinados a ele e que, portanto, deveriam ter sido apreendidos. O instrumento permite, ainda, esclarecer quais fundamentos estão

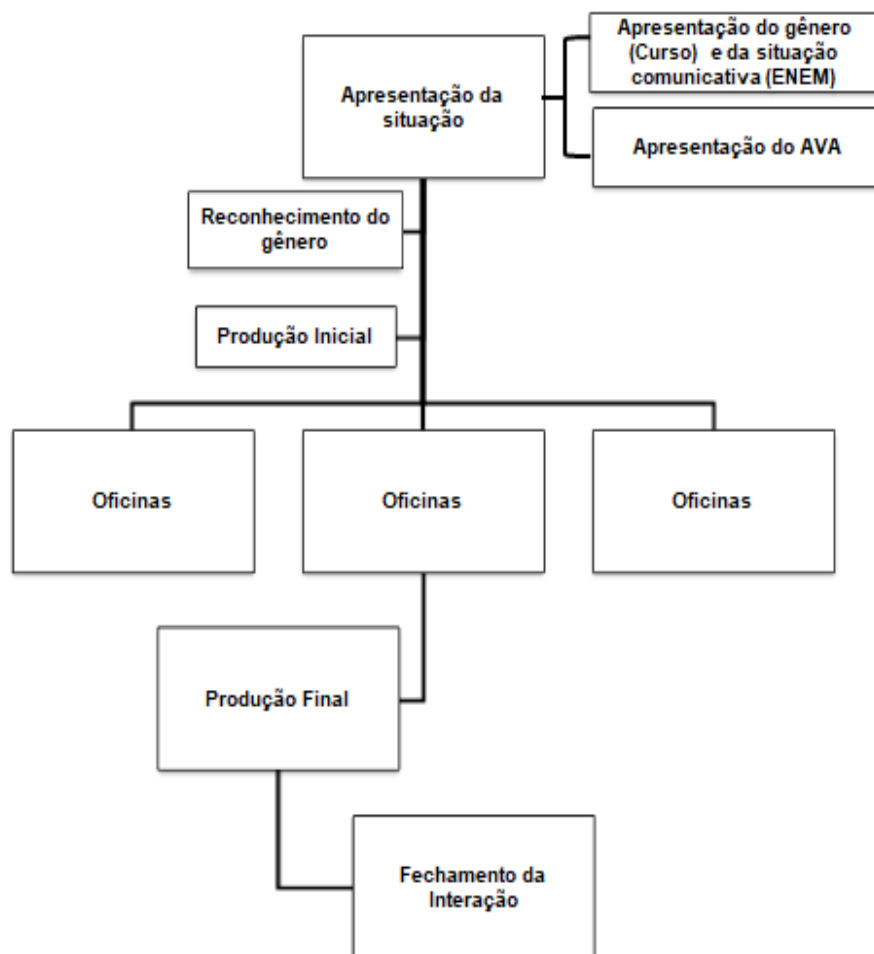
sendo alvo de avaliação, ademais, conduz à autonomia na produção de texto. A proposição de se efetuar revisão e reescrita do texto durante a transposição didática evidencia a flexibilidade em se trabalhar com a SDG.

A seguir, apresentamos uma SDG para o ensino da produção textual da redação do ENEM, destinada a alunos do último ano do Ensino Médio.

Uma SDG para o ensino da produção da redação do ENEM

No caso de nossa proposta interventiva, a construção de uma SDG hospedada em um AVA sofreu adaptações no esquema original da SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) principalmente pelo fato do suporte. Assim, a configuração se estabelece da seguinte forma: na apresentação da situação (primeiro módulo), momento em que ocorre a sensibilização ao gênero, a apresentação do Curso (conjunto de atividades direcionadas ao aluno, a fim de que ele aprimore a escrita da redação do ENEM); da situação comunicativa ampla (o ENEM); e do AVA que hospeda o Curso. No segundo módulo, reconhecimento do gênero, o aluno tem a oportunidade de realizar leituras sobre exemplares do gênero. O terceiro módulo contempla atividades para a primeira produção. Os módulos seguintes são compostos por oficinas que visam ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas que constituem o gênero redação do ENEM. Depois, um módulo para o trabalho com a produção final; e um para o fechamento da interação, ocasião em que o gênero cumpre o papel proposto. A figura a seguir ilustra as fases de nossa SDG:

Figura 5 - Fases da SDG da Redação do ENEM



Fonte: Souza (2022, p. 15).

Convergente com a justificativa da configuração da SDG ter sofrido adaptações, transformações diante da proposta da SDG original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visto estar hospedada em um AVA, apresentamos algumas de suas especificidades.

A etapa da “Apresentação da situação” foi dividida em duas partes: uma seguiu os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com a exposição do projeto de classe (Curso), com o intuito de um trabalho voltado a ensinar os alunos do último ano do EM a produzirem o gênero redação do ENEM; síntese do que é o gênero e do que é o contexto amplo em que ele se insere: o ENEM. A segunda parte é formada por um caderno didático com instruções ao professor e ao discente sobre o

que é um AVA, sobre a plataforma *Moodle*, sobre as ações para o acesso virtual, configuração e participação no referido ambiente.

Em relação a isso, destacamos uma das instruções dadas ao professor no módulo *Primeiros momentos: apresentação da situação*: “[...] Utilize a ferramenta Livro’ (2) para abrigar tudo isso, e ainda um lugar, que denominados de ‘BE A BÁ do ENEM’ para acesso a links e sites e/ou documentos [...]” (SOUZA, 2022, p. 28). Chamamos atenção para o fato da marcação da nota de rodapé. Para cada ferramenta instruída para ser utilizada, explicamos ao docente o seu conceito e em alguns momentos como acessar/configurar/utilizar. Por exemplo, a nota (2) explica: “Recurso que permite distribuir conteúdo, seja através de arquivos de textos quanto de mídia, em várias páginas. Essa ferramenta permite ainda organizar os conteúdos em capítulos, subcapítulos e seções” (SOUZA, 2022, p. 28).

Explicitamos, a seguir, uma das instruções dadas aos alunos na Oficina IX “Proposta de Intervenção”:

Nesta atividade você construirá um mapa mental (espécie de organograma em que coloca-se um tema principal ao centro e palavras ou conceitos relacionados a essa temática no entorno). O mapa mental é geralmente utilizado para gestão de informações. Pesquise sobre quais são os ÓRGÃOS/DEPARTAMENTOS que formam o GOVERNO FEDERAL e produza um mapa mental com as informações levantadas. O mapa mental, após concluído, será postado no fórum para debate

Orientações:

A atividade pode ser feita com até 4 alunos (em grupo).

Para a construção do Mapa Mental siga as instruções:

1. Escolha uma ferramenta das sugeridas ao final das instruções, ou outra que você conhece; para realizar o mapa mental (nesse momento apenas um aluno cria o mapa mental e compartilha o *link* com os demais integrantes que darão continuidade à tarefa);
2. Coloque no centro do MAPA o nome: GOVERNO FEDERAL;
3. Coloque a SIGLA de cada órgão;
4. Escreva o significado completo da SIGLA de cada órgão;
5. Apresente 2 funções de cada órgão;
6. Cada integrante do grupo deve pintar, utilizando cores diferentes, a parte referente a sua contribuição no mapa mental;
7. Por último, um membro do grupo tira "print" do mapa mental construído e posta no fórum;
8. Ao postar o mapa mental no fórum, defina quem fez cada parte da pesquisa indicando as cores de cada um.

Sugestões de ferramentas para a criação do mapa mental:

- *Mindmeister* - <https://www.mindmeister.com/maps/public>

- *Goconqr* - <https://www.goconqr.com/pt-BR#>. (SOUZA, 2022, p. 65).

E, adequado com o que apresentamos na seção anterior deste artigo, expomos, a seguir, algumas das atividades que compõem a SDG por nós elaborada, no que se refere ao que Barros (2020) e Barros e Mafra (2016) apontam como o processo de revisão e reescrita que constitui a etapa da produção final da SDG.

Quadro 1 - Apresentação da Oficina XI “Autoavaliando a escrita”

<p>Orientações ao Professor Utilize a ferramenta “Formulários” (ferramenta externa ao <i>moodle</i> - desenvolvida pela empresa <i>Google for Education</i>) para criar uma grade de avaliação que serve como orientação para os alunos autoavaliarem suas produções. Para incorporá-la ao ambiente do curso, utilize a ferramenta “Página”, assim os alunos não precisam abrir outras janelas para realizar a atividade. O quadro que segue demonstra as questões que foram apresentadas aos alunos como critérios para a autoavaliação.</p>	
Grade de autoavaliação	
1) O texto possui o ponto(s) de vista do autor sobre o tema?	() sim () não
Qual(is) é (são) o(s) ponto(s) de vista do autor?	Descrever:
2) O texto possui argumento (s)?	() sim () não
O(s) argumento(s) sustenta(m) a tese do autor?	() sim () não Caso negativo, explique: () parcialmente. Explique:
3) O texto possui proposta de intervenção?	() sim () não () parcialmente. Explique:
A proposta de intervenção apresenta a ação a ser executada?	() sim () não
Qual é a ação a ser executada?	Descreva:
A proposta de intervenção indica quem executará a ação?	() sim () não
Qual é o agente?	Descreva:
A proposta indica o meio/modo de se viabilizar a intervenção?	() sim () não
Qual o meio/modo de se viabilizar a intervenção é apresentado pelo autor do texto?	Descreva:
A proposta de intervenção indica qual o efeito que a proposta pode alcançar?	() sim () não
Qual efeito é apresentado pelo autor do texto?	Descreva:
Há na proposta de intervenção detalhes que explicitam melhor a proposta?	() sim () não
Qual(is) detalhe(s) é (são) apresentado(s) pelo autor do texto?	Descreva:



4) O autor do texto apresenta informações relacionadas às diversas áreas do conhecimento?	() sim () não
Qual(is) detalhe(s) é (são) apresentado (s) pelo autor do texto?	() filme; música; novela; série. () leis; textos normativos () conhecimentos históricos, filosóficos, sociológicos. () Outro

Disponibilize aos alunos as redações produzidas por eles na Oficina X. No Curso, utilizamos a ferramenta “Livro”, de forma que cada capítulo (página) tenha o *link* da segunda produção do aluno. Dessa forma, cada aluno pode acessar sua produção. Após aplicarem a grade de correção, os alunos devem reescrever os textos, ajustando os problemas por eles detectados e inserirem a nova versão no AVA. Disponibilize, através da ferramenta “Tarefa”, um arquivo para que ele poste a reescrita da sua segunda produção.

Fonte: Souza (2022, p. 71-72).

E, em convergência com os preceitos de Barros (2020) sobre a necessidade do fechamento da interação, descrevemos o módulo de nossa SDG com o mesmo título:

Quadro 2 - Apresentação do módulo Fechamento da interação

Orientações ao Professor
Para o fechamento da interação sugerimos ao professor que acompanhe os alunos no acesso ao Cartão de Confirmação, no qual constam os dados da realização da prova. Aconselhamos ainda que suscite um diálogo sobre a locomoção no dia das provas, proporcionando momento de organização de “caronas” entre os alunos. Fique atento aos alunos manifestarem não possuir recursos para o meio de transporte (caso a aplicação da prova ocorrer distante do local de residência), em alguns municípios a prefeitura disponibiliza transporte para esses dias. Aconselhamos ainda a acompanhar os alunos também na divulgação das notas do ENEM e na abertura dos programas educacionais, tendo em vista que os prazos são curtos e os alunos podem necessitar de ajuda para as inscrições.

Fonte: Souza (2022, p. 73).

É oportuno esclarecer que, em nossa proposta, entendemos por módulos de ensino cada uma das fases da SDG (apresentação da situação; reconhecimento do gênero; produção inicial; oficinas de desenvolvimento de capacidades de ação, capacidades discursivas e também linguístico-discursivas; produção final e fechamento da interação). Cada módulo é formado por diversas oficinas, as quais são caracterizadas por atividades variadas. Para um detalhamento, a seguir um quadro que denominamos de Sinopse da SDG:

Quadro 3 - Sinopse de SDG/Redação do ENEM

Módulos/Oficinas	Objetivos	Atividades	
A apresentação	Apresentar aos alunos a proposta de ensino que objetiva auxiliá-los no desenvolvimento da escrita da redação do ENEM; Apresentar a plataforma que hospeda o “Curso para a escrita da Redação do ENEM”; Esclarecer dúvidas relacionadas à operacionalização e utilização das ferramentas do AVA; Explicar, em síntese, as dinâmicas das interações e das atividades.	Disponibilização de textos explicativos sobre o Curso e o AVA; Disponibilização de Fórum de dúvidas; Disponibilização de <i>links</i> referentes ao ENEM; Disponibilização de Glossário; Disponibilização de cronograma e vídeos com gravações dos encontros síncronos.	
01	Eu quero me inscrever no ENEM?	Diagnosticar a predisposição e interesse dos alunos para se inscreverem no ENEM; Conhecer os motivos pelos quais os alunos pretendem ou não participar do exame; Auxiliar, de forma prática, na instrução do ENEM.	Disponibilização de questionário diagnóstico. Organização de palestras com profissionais de áreas de interesses dos alunos, identificadas no questionário; Agendamento de data para auxiliar os alunos na inscrição do ENEM.
02	ENEM: um passo para a Universidade	Inserir os alunos no contexto amplo do ENEM, o que envolve: compreender o ENEM como forma de acesso ao Ensino Superior; características gerais do exame e os programas sociais que estão envolvidos de forma direta com o ENEM: SISU, PROUNI e FIES; Apresentar a estrutura e funcionamento do Ensino Superior.	Palestras com profissionais e professores universitários de diversas áreas do conhecimento, indicadas no questionário diagnóstico.
03	Explorando as orientações e regulamentos do ENEM	Levar ao conhecimento dos alunos orientações e regulamentos do ENEM e também sobre o conteúdo temático abordado nas produções textuais do exame.	<i>Quiz</i> abordando conhecimentos gerais sobre o ENEM; Atividade de pesquisa e socialização de informações disponíveis na página do ENEM e na Cartilha do Participante: regras prescritas para a redação ENEM.
04	Analisando e produzindo	Conhecer e analisar redações que alcançaram a nota integral: redação “nota 1000”; Produzir um primeiro exemplar do gênero - texto diagnóstico.	Leitura e análise de textos avaliados com nota 1000 Simulado: primeira produção de um exemplar do gênero.

05	Os textos motivadores: uma luz no fim do túnel	Desenvolver, a partir da compreensão da função dos textos motivadores, capacidades para a elaboração, planificação, e construção do ponto de vista/tese do autor; Proporcionar contato com exemplares de textos motivadores; Aprimorar habilidades interpretativas sobre o conteúdo temático e de construção de paráfrases.	Leitura, análise e comparação de textos motivadores de edições anteriores do ENEM; Atividade de elaboração de perguntas e de respostas (jogos) com temas de edições anteriores; Análise e interpretação de textos com dados estatísticos para construção de paráfrases; Análise e interpretação de textos com dados estatísticos para construção de paráfrases.
06	Os mecanismos textuais da redação do ENEM	Aprofundar os conhecimentos sobre a elaboração e planificação de argumentos; sobre elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM; mecanismos linguístico-discursivos necessários à construção e articulação da argumentação (Competência IV ⁴); Melhorar o domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa (Competência I).	Leitura e análise de redação nota 1000 com indicação da tese do autor, argumentos, proposta de intervenção e operadores argumentativos; Atividade com <i>flashcards</i> para identificação de elementos coesivos (operadores argumentativos); Leitura, análise e reescrita de texto com problemas composicionais e linguístico-discursivos.
07	Sustentando a argumentação	Reconhecer os tipos de argumentos característicos do gênero; Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto e vista (Competência III); Aprofundar os conhecimentos sobre elementos que organizam a estrutura formal da redação do ENEM; mecanismos linguístico-discursivos necessários para a construção e articulação da argumentação (Competência IV).	Análise e socialização de vídeo com problemas de argumentação na defesa de ponto de vista; Atividades de identificação dos tipos de argumentação com <i>slide</i> interativo; Atividades de construção de argumentos para temas diversos.

⁴ Os materiais referentes ao ENEM utilizam o termo ‘competência’ para designar os conhecimentos que serão avaliados durante o exame.

08	Conhecendo a Declaração Universal dos Direitos Humanos	Ampliar o repertório cultural dos alunos (Competência II); Aprimorar habilidades de planificação do ponto de vista, dos argumentos e da proposta de intervenção; contribuir para o projeto de texto autônomo (Competência III).	Vídeos sobre a história da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e sua importância para a sociedade; Estudo dos artigos que compõem a DUDH; Jogo da memória sobre DUDH; Análise de situações que ferem/respeitam os direitos humanos, com posterior socialização em grupos. Leitura e análise de redação nota 1000 em que são citadas a DUDH; Produção de parágrafo introdutório de redação citando a DUDH.
09	Proposta de intervenção	Reconhecer o prescrito pelo ENEM para a construção da proposta de intervenção na redação; Entender o funcionamento do Estado e seu papel como agente na resolução de problemas sociais; Levar os alunos a elaborar proposta de intervenção respeitando os direitos humanos (Competência V).	Leitura e análise de redações cujas conclusões ferem os direitos humanos; Identificação dos elementos que compõem a proposta de intervenção, conforme o indicado pela Cartilha do participante; Pesquisa e construção de mapa mental indicando os órgãos do governo federal e suas atribuições com posterior socialização; Leitura, análise e reescrita de proposta de intervenção que não atendeu aos critérios estabelecidos pelo exame.
10	Praticando	Oportunizar a escrita de um segundo exemplar do gênero; Promover situações práticas de escrita consciente utilizando os conhecimentos desenvolvidos ao longo das oficinas.	Simulado: segunda produção textual – Tema: “O desafio de reduzir as desigualdades entre as regiões do Brasil”
11	Autoavaliando a escrita	Estimular a revisão e a reescrita.	Revisão dos textos utilizando grade de autoavaliação; Análise da segunda produção corrigida pelo professor.
12	Produção final	Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e efetuar retomadas, criando novos exercícios, oficinas, a fim de sanar os problemas diagnosticados na produção final; Averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e efetuar retomadas, criando novos exercícios, oficinas, a fim de sanar os problemas diagnosticados na produção final.	Reescrita da segunda produção.
Fechamento da interação		Acompanhar os alunos na participação efetiva do ENEM.	Acesso ao Cartão de Confirmação;

		Organização de meios de locomoção até o local da prova (caronas e transporte público).
--	--	--

Fonte: Souza (2022, p. 22-25).

O quadro expõe, de forma mais analítica, os módulos/oficinas com seus objetivos e atividades. Nele observamos as transformações ocorridas, as quais estão situadas na apresentação da situação e que também ocorrem a apresentação do Curso e a apresentação do AVA. Comparando com a SDG original do grupo de Genebra, houve também ampliação com o fechamento da interação, o qual contou com o acompanhamento dos alunos na realização do ENEM.

Considerações Finais

Adotar a metodologia das SDG para o ensino requer do professor, além dos conhecimentos teórico-metodológicos, planejamento e flexibilidade para o enfrentamento das problemáticas apresentadas no cotidiano escolar. O presente artigo propôs-se a apresentar as adaptações realizadas em uma SDG, hospedada em um AVA, que visa ao desenvolvimento da produção textual da redação do ENEM, a qual foi implementada com alunos matriculados no último ano do ensino médio de uma escola pública. Apresentou também a sinopse da SDG hospedada no AVA, integrante de um caderno didático direcionado aos professores. Trouxe ainda exemplos de atividades desenvolvidas em uma das oficinas, com instruções direcionadas tanto ao professor quanto ao aluno.

O estudo em questão confirma, dessa forma, que a metodologia das SDG é flexível e sujeita a transformações, principalmente quando realizada via plataformas virtuais de aprendizagem, como o apresentado. Assim, corrobora com pesquisas já realizadas de cunho sociointeracionista, as quais revelaram, no contexto educacional brasileiro, a existência de novas configurações no esquema inicial apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Esperamos, ao apresentar o estudo, colaborar com o ensino de gêneros textuais/discursivos e contribuir com novas perspectivas para o aprimoramento do

ensino de línguas utilizando AVA.

Referências

- BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; GONÇALVES, A. V. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). *Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 325-348.
- BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. S. (org.). *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e mediações formativas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 127-144.
- BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *(Con)textos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 17, p. 46-68, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 24 nov. 2022
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- MAGALHÃES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma leitura*. Campinas: Pontes, 2018.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2013.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.
- SOUZA, C. A. N. *Redação do ENEM: uma sequência didática de gêneros hospedada em ambiente virtual de aprendizagem*. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2022. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/714709>.



SOUZA, C. A. N.; STRIQUER, M. S. D.
Uma sequência didática de gêneros em ambiente virtual de aprendizagem

Acesso em: 24 nov. 2022

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em: 28 nov. 2022.
Aprovado em: 14 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Eliana Merlin Deganutti de Barros
Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz
Revisora de língua espanhola: Damián Díaz




A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral


The didactic sequence as a potentiator in the teaching and learning process of an oral genre

La secuencia didáctica como potenciador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un género oral


Luane Guerra Vitorino¹

 0000-0002-8235-814X

Luciane Carlan da Silveira²

 0000-0002-9710-5161

Gil Roberto Costa Negreiros³

 0000-0002-9161-7967

RESUMO: O presente artigo situa-se em uma concepção interacionista de linguagem e tem como objetivo relatar de que forma a utilização da sequência didática (SD), em um contexto de Ensino Médio, contribui para o ensino-aprendizagem do gênero oral debate público regrado. Nosso referencial teórico está sustentado nas teorias relacionadas a gêneros textuais e orais, a partir de Dolz e Schneuwly (2004), Bentes (2010), Marcuschi (2008), Travaglia (2017), entre outros. Metodologicamente, a partir do recurso da gravação e da transcrição, especificamente, do primeiro e do último debate, adotamos como critérios de análise: a) a apropriação do gênero debate público regrado de uma aluna, a partir da mobilização de aspectos linguísticos extralinguísticos e paralinguísticos característicos do texto oral; b) as atividades realizadas nas oficinas, sobretudo nos módulos da SD. Como resultado, apresentamos a relevância da didatização dos gêneros textuais orais, por meio das sequências didáticas, de modo que tais atividades contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento comunicativo dos estudantes e para a aprendizagem de um gênero oral.

¹Mestre em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. Doutoranda em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. ORCID: 0000-0002-8235-814X. E-mail: luane.ufsm@gmail.com.

²Mestre em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. Doutoranda em Letras Estudos Linguísticos pela UFSM. ORCID: 0000-0002-9710-5161. E-mail: luciane.letas@yahoo.com.br.

³Doutor em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor da Universidade Federal de Santa Maria. ORCID: 0000-0002-9161-7967. E-mail: gil.negreiros@ufsm.br.

PALAVRAS-CHAVE: sequências didáticas; gêneros orais; interação.

ABSTRACT: This article is based on an interactionist conception of language and aims to report how the use of the didactic sequence in two different contexts, in elementary and high school, contributes to the teaching and learning of the regulated public debate oral genre. Our theoretical framework is supported by theories related to oral genres from Dolz e Schneuwly (2004), Bentes (2010), Marcuschi (2008), Travaglia (2017), among others. Methodologically, based on recording and transcription, specifically, of the first and last debates, we adopted the following analysis criteria: a) the appropriation of a student's ruled public debate genre, based on the mobilization of extralinguistic and paralinguistic linguistic aspects characteristics of the oral text; b) the activities carried out in the workshops, especially in the SD modules. As a result, we present the relevance of teaching oral textual genres, through didactic sequences, so that such activities effectively contribute to the communicative development of our students and to the learning of an oral genre.

KEYWORDS: didactic sequences; oral genres; interaction

RESUMEN: Este artículo parte de una concepción interaccionista del lenguaje y tiene como objetivo relatar cómo el uso de la secuencia didáctica (SD) en dos contextos diferentes, en la escuela primaria y en la secundaria, contribuye a la enseñanza y al aprendizaje del género oral debate público reglado. Nuestro marco teórico se basa en las teorías relacionadas con los géneros orales, a partir de Dolz y Schneuwly (2004), Bentes (2010), Marcuschi (2008), Travaglia (2017), entre otros. Metodológicamente, a partir del registro y la transcripción, específicamente, del primer y último debate, adoptamos los siguientes criterios de análisis: a) la apropiación del género debate público reglado por parte de los estudiantes, a partir de la movilización de aspectos lingüísticos, extralingüísticos y paralingüísticos propios del texto oral; b) las actividades realizadas en los talleres, especialmente en los módulos de la SD. Como resultado, presentamos la pertinencia de la enseñanza de géneros textuales orales a través de secuencias didácticas, de forma tal que dichas actividades contribuyan efectivamente al desarrollo comunicativo de nuestros estudiantes y al aprendizaje de un género oral.

PALABRAS CLAVE: secuencias didácticas; géneros orales; interacción.

Introdução

Neste artigo, propomo-nos a refletir sobre a educação partindo de um viés social, de modo que a interação, sobretudo por meio do método de sequências didáticas, seja predominante no progresso educacional, no processo de ensino-aprendizagem de gêneros textuais e, conseqüentemente, no desenvolvimento de habilidades nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir de um gênero oral, o debate reglado, objetivamos, por meio das aulas da disciplina, estimular as competências argumentativas dos discentes, de modo que pudéssemos contribuir com a formação dos estudantes, tornando-os aptos a

expressarem-se em diferentes situações comunicativas.

As atividades aconteceram em uma escola pública do município de Santa Maria/RS, localizada em uma região periférica da cidade. Trabalhamos com o gênero debate público regrado, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, a fim de explorar todas as especificidades que tal gênero possibilita, a partir da metodologia da sequência didática, entendendo que “trabalhar a compreensão oral é importante em todas as situações escolares e especialmente nas situações de ensino e aprendizagem de língua.” (DOLZ; MABILLARD, 2017, p. 44).

A seguir, apresentamos algumas reflexões teóricas, nossa metodologia de trabalho e alguns trechos do primeiro e do último debate realizado com a turma, para que possamos destacar os benefícios de um trabalho sistematizado com os gêneros textuais orais, a partir do método de sequências didáticas, no contexto escolar.

Ensino de gênero por meio da sequência didática

Compreendemos que a prática docente deve ser planejada e monitorada durante todo o processo de atividades com os discentes, sendo a reflexão do professor uma ação contínua.

Neste sentido, para que seja possível o desenvolvimento de um ciclo crítico e eficaz das aulas de Língua Portuguesa, é necessário que o professor tenha ações bem planejadas. Pensando nessa necessidade, acreditamos que o método de sequência didática, doravante SD, é uma ferramenta muito relevante para o trabalho pedagógico, configurando-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), as SDs têm, em geral, três finalidades:

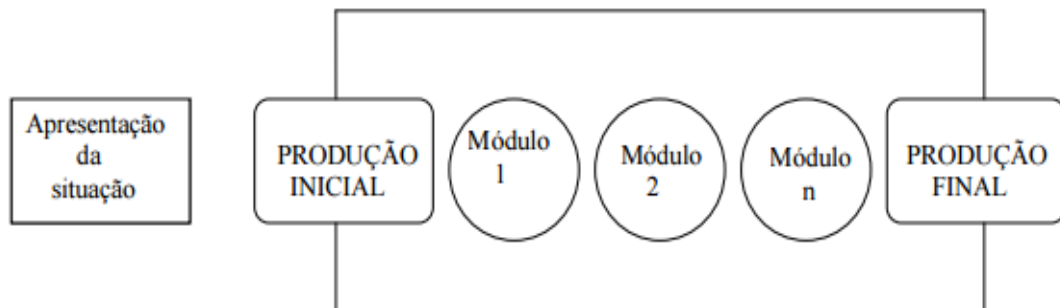
- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;

- desenvolver uma relação consciente e voluntária no aluno com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;

- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

Percebemos que, de acordo com a proposta dos teóricos, a SD comporta diferentes domínios a serem explorados pelo professor, desde as propostas com leitura, fala e escrita, até o desenvolvimento da autonomia e da autoavaliação do discente frente às suas competências linguísticas. Os autores também afirmam que o trabalho em sala de aula deve ser organizado por meio de gêneros textuais, considerando que toda manifestação linguística parte de algum gênero. Deste modo, apresentamos a construção que propõem para o trabalho com as SDs, conforme a figura 1.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O primeiro momento refere-se ao contato com os estudantes e a apresentação da situação em que estarão participando. O segundo momento, intitulado produção inicial, trata da primeira produção dos discentes, momento em que será possível analisar o conhecimento prévio dos alunos, bem como o que será preciso revisar. Os módulos, que são constituídos por vários exercícios, têm como finalidade o aprofundamento das questões acerca do gênero escolhido. Por fim, a

produção final refere-se ao último trabalho dos aprendizes, momento cujo objetivo é analisar os avanços linguísticos e interacionais, considerando todas as atividades desenvolvidas.

Ainda conforme os autores, as SDs são um processo contínuo. À medida que a atividade finaliza, após a produção final, inicia-se outro ciclo de sequência didática. Todos esses processos ocorrem a partir de um gênero textual, seja oral ou escrito, tendo em vista que os gêneros na SD atuam como ferramentas mediadoras da aprendizagem. Assim,

um instrumento media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a. [...] O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 21).

Consideramos a SD uma metodologia muito eficaz, pois, ao longo do trabalho em sala de aula, propõe reflexões tanto ao professor, quanto ao aluno. Por se tratar de um método fluido e acessível, o docente pode (e deve) acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em relação às atividades, bem como o fato do discente acompanhar e refletir, com clareza, sobre sua aprendizagem, sendo que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

De acordo com Marcuschi (2008), a sequência didática permite um trabalho diferenciado com os alunos, de modo que cada produção é valorizada, atentando-se às especificidades. Desse modo, quando a atividade é reconhecida individualmente, “o aluno se prepara para enfrentar as situações reais da vida diária, pois a seleção dos gêneros deve estar atenta para esse lado da vida diária. As produções consideram as características de cada gênero e suas necessidades.” (MARCUSCHI, 2008, p. 217).

Entendemos que a SD é o método apropriado para as práticas pedagógicas, pois possibilita ao docente a contínua reflexão e transformação das atividades

selecionadas, bem como a interação entre professor/aluno. O docente atua como um mediador da aprendizagem, ao passo que potencializa no aluno o que já avançou e auxilia nas dificuldades. Friedrich (2012, p. 114), ao referir-se ao professor como mediador, relata que “o conhecimento não é dado nem adquirido, ele é mostrado, acentuado, demonstrado pelo professor e, a partir dessas operações, ele é construído pela criança.”

Sendo assim, enquanto o professor localiza o nível de crescimento do aluno e estimula suas capacidades, o processo de ensino-aprendizagem está em desenvolvimento.

O trabalho escolar por meio de gêneros textuais

Ao considerarmos a relação de interação em sala de aula, do método da SD e o trabalho com gêneros, compreendemos o gênero como um suporte para o desenvolvimento do trabalho, ou seja, um objeto de ensino-aprendizagem:

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação – portanto, também aquela centrada na aprendizagem – cristaliza-se em formas de aprendizagem específicas. A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75-76).

No âmbito escolar, consideramos o gênero uma ferramenta didática, tendo em vista que o mesmo é o instrumento mediador que possibilita o trabalho por diferentes perspectivas. O gênero, no trabalho didático, pode ter uma dupla função: ensinar o gênero e ensinar por meio dele, ou seja, assim como é possível a exploração do gênero e suas características, pode ser, também, um meio pelo qual abordamos diversas questões linguísticas, entendendo que

o gênero é um pré-construído historicamente resultante de uma prática e de uma formação social. A aprendizagem de uma língua oral e escrita se faz pela confrontação com um universo de textos “já existentes”. É uma *apropriação* das experiências acumuladas pela sociedade. O ensino escolar, sob esse ponto de vista se organiza em perspectiva histórica e cultural. [...]

Um gênero é também um produto de configurações linguísticas cristalizadas, sedimentadas e estabilizadas no decorrer do tempo. Ele se apresenta como *um lugar para a aprendizagem integral de recursos linguageiros; aprender a escrever e a falar significa mobilizar esses recursos*. (DOLZ; GAGNON, 2015, p. 38-39, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos de mediação entre as práticas escolares e os objetos escolares, de modo que o trabalho com o ensino de língua torna-se sistemático. Assim, a apropriação do gênero é um dispositivo essencial de socialização.

No que tange ao gênero oral, Travaglia (2017, p. 17) define-o como

[...] aquele que tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana independente de ter ou não uma versão escrita.

Desse modo, não consideramos textos escritos que, por alguma razão, são oralizados. O gênero oral configura-se por textos que são organizados, unicamente, com o intuito da oralidade, por exemplo: o debate de opinião, a exposição oral, a entrevista, a cerimônia de casamento, o batizado. Assim, cabe ao docente proporcionar o trabalho com os gêneros orais mais formais, como o debate de opinião, o debate deliberativo, a prova oral, a defesa de um trabalho científico-acadêmico, a apresentação em público, a entrevista de emprego, tendo em vista que

os alunos geralmente dominam bem as formas cotidianas de produção oral. Elas funcionam como reação imediata à palavra de outros interlocutores presentes e podem ser consideradas como autorreguladas, à medida que o funcionamento de linguagem constitui-se, em grande parte, graças a seu próprio desdobramento. [...] O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, particularmente reguladas por restrições exteriores. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 147).

Ou seja, são os gêneros mais formais que contribuirão diretamente para a formação social dos sujeitos e que sozinhos, provavelmente, não terão acesso as suas especificidades. Assim, compete ao professor possibilitar atividades

sistematizadas, de modo que o aluno reconheça e tenha domínio das características desses gêneros.

O gênero oral debate público regrado

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), existem três formas de trabalhar o debate em sala de aula: o debate de opinião de fundo controverso, o debate deliberativo e o debate para solução de problemas.

Consideramos os três debates relevantes para o contexto escolar. Escolhemos trabalhar com o primeiro⁴, por considerá-lo o mais adequado para uma dinâmica com estudantes do 2º ano do Ensino Médio, devido a sua complexidade, bem como pela possibilidade de exploração de todos os aspectos da argumentação. A escolha deve-se, também, ao fato do gênero ser desconhecido pela turma, o que, em nosso ponto de vista, contribuiria mais com o desempenho oral dos estudantes.

Acreditamos que o trabalho didático com o debate tem algumas finalidades principais: o estudo das especificidades características do texto oral, a relevância social dos temas e argumentos, o desenvolvimento das capacidades de linguagens, etc. O gênero enquanto função social tem como finalidade a construção coletiva do saber sobre um assunto dado, em especial, um tema que provoque a discordância. Além disso, esse trabalho objetiva a interação entre os participantes, a reflexão, o trabalho com o inesperado, o ouvir e respeitar a opinião do outro.

Nesse sentido, Baumgärtner (2015, p. 104) comenta que a descrição e a análise de gêneros orais “não pode focalizar apenas os recursos verbais empregados pelos interlocutores, considerando-se que a comunicação oral compõe-se também de material não-verbal ou não-linguístico”, como também apontam Dolz, Schneuwly e Haller (2004), no quadro a seguir:

⁴ O Debate de opinião de fundo controverso diz respeito a crenças e opiniões não visando a uma decisão, mas a uma colocação em comum das diversas posições, com a finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou modificar a sua própria. Exemplo: a favor ou contra escolas mistas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 215- 216).

Quadro 1 - aspectos não-linguísticos da comunicação oral

Meios para-linguísticos	Meios cinésicos	Posição dos locutores	Aspecto exterior	Disposição dos lugares
Qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros.	Atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais.	Ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico.	Roupas, disfarces, penteados, óculos, limpeza.	Lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração.

Fonte: DOLZ, SCHNEUWLY e HALLER (2004, p. 160)

Já no que se refere às capacidades de linguagem, o debate pode ser explorado nos mais diversos aspectos: persuasão, operadores argumentativos, coesão, coerência, tipos de argumentos. Todas essas questões contribuem para o desenvolvimento do aprendiz enquanto sujeito e refletirão na sua conduta dentro e fora da escola. Segundo Liberali (2013, p. 109),

[...] assim, no movimento de questionar, contrapor, sustentar, buscar, vão sendo criadas outras possibilidades de entender, expandir e viver. Se o debate tornar pertinente e relevante o pensamento e a ação que se realizam no contexto escolar, ele terá potencial também de ser expandido para além dos muros das escolas, encontrando, nas ruas, seu local de real realização e transformação social ampla.

Como aponta a autora, o debate, a partir das características que apresenta, pode ser, também, um potencializador de transformações pessoais, considerando a função social que exerce. O aluno, quando inserido em um debate, ocupa um espaço de protagonismo em relação ao seu pensamento e as suas ações que, conforme acreditamos, contribui para a formação de um sujeito crítico e autônomo.

Contexto de ensino e organização metodológica das etapas da SD

Por meio da SD, o gênero oral debate público regrado foi objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual pública da cidade de Santa Maria/RS. Tais

atividades foram desenvolvidas pelos autores deste artigo, com uma média de 25 estudantes. A prática ocorreu em 2018 e foram realizados três debates regrados.

Na etapa de apresentação da situação, conversamos com a turma a respeito do gênero que seria produzido por eles ao longo do projeto, as funções que cada um desempenharia no momento da produção e que haveria a gravação dos debates para posteriores reflexões. Passamos, então, a realizar algumas dinâmicas para que os alunos expressassem suas opiniões a respeito de alguns temas polêmicos. Durante esse período, foi feita a primeira tentativa de debate com a turma, ou seja, a etapa de produção inicial, tendo em vista que foi o primeiro contato que os estudantes tiveram com o gênero, já que foram ‘convidados’ a debater a partir da leitura de um texto escrito e das provocações dos professores/mediadores. Sem aviso, ensaio, exposição de temas etc. Apresentamos um tema (corrupção estrutural) e iniciamos um debate com os estudantes que, ao longo da proposta, foram apresentando suas opiniões, argumentos e contra-argumentos.

A partir dos problemas observados na primeira produção do gênero, foram pensadas as atividades dos módulos da SD. Assim, na sequência das aulas, apresentamos as concepções de argumentação, gênero e debate regrado. Ao longo das aulas, fomos trabalhando alguns conceitos, como: tipos de argumentos, aspectos extralinguísticos e paralinguísticos, regras de um debate etc. Após o conhecimento do gênero oral e suas características, os estudantes realizaram um segundo debate, que segue como parte dos módulos da sequência. A turma foi dividida em: cinco estudantes favoráveis, cinco alunos contrários e quinze discentes que faziam parte da plateia e da avaliação. O tema, por escolha dos estudantes, foi pena de morte. Não apresentamos os trechos desse debate para análise e discussão em função do objetivo e da extensão deste trabalho.

Após mais algumas atividades e considerações sobre o gênero, realizamos com a turma o último debate com o tema aborto. Os temas foram escolhidos pelos alunos, bem como a dinâmica dos papéis (defesa, acusação e plateia). Consideramos esse momento o da produção final, pois foi a última atividade sobre o gênero oral em questão, além de podermos constatar os avanços dos estudantes, a partir do método de SD. Ao longo dos três debates, acompanhamos o

desenvolvimento comunicativo de muitos alunos e, em especial, de uma aluna, que escolhemos para analisar, conforme poderá ser observado na próxima seção.

Considerando a dinamicidade da realização de um debate no contexto escolar, utilizamo-nos da gravação e da transcrição, pois, dessa forma, teríamos total atenção na atividade dos alunos e, na sequência, poderíamos analisar o material na íntegra, para elaborar os exercícios de cada módulo da SD. Objetivando realizar uma transcrição fiel das falas das participantes, baseamo-nos nas normas de transcrição do NURC/SP (PRETTI, 1999). Na medida em que os textos eram transcritos, tínhamos uma nova visão da construção comunicativa dos discentes, bem como das nossas ações enquanto mediadores do processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual oral.

A partir dessas observações, conseguimos visualizar com mais precisão o movimento de análise dos dados do sujeito de pesquisa, considerando que os professores/mediadores das atividades utilizaram uma metodologia sistematizada, como a SD, que tem como objetivo principal “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Nossos critérios de análise do *corpus* são: a) a apropriação do gênero debate público regrado pela aluna, a partir da mobilização de aspectos linguísticos (incluindo-se os tipos de argumentos para defesa da tese), extralinguísticos e paralinguísticos característicos do texto oral; b) as atividades realizadas nas oficinas, sobretudo nos módulos da SD.

Sendo assim, na sequência, analisaremos a produção inicial e a final dos debates regrados, com foco nos aspectos constitutivos do texto oral e no desenvolvimento comunicativo de uma estudante, intitulada Ana. Nosso objetivo é, a partir da dinâmica dos debates, demonstrar a eficácia de um ensino contextualizado de gêneros textuais orais, sobretudo por meio do método da SD.

Análise e discussão dos resultados

Apresentaremos, a seguir, a transcrição de alguns trechos do primeiro e do último debate, produção inicial e final, respectivamente, em que será possível analisar a construção argumentativa da estudante⁵, intitulada aqui, pelo pseudônimo de Ana. Cabe ressaltar que foi necessário fazer um recorte de todas as transcrições dos debates para esta análise em função da extensão deste trabalho.

Para iniciar o debate, lemos com a turma um texto a respeito da corrupção e, após a leitura, provocamos os discentes para que se manifestassem em relação ao tema e identificassem a tese defendida pelo autor.

Após a leitura, os pesquisadores apresentaram oralmente a seguinte questão: “Segundo o autor do texto, as pequenas corrupções como: furar fila, estacionar em local proibido, receber troco para mais e não devolver, não são tão graves quanto a corrupção dos políticos. O que vocês acham?... Concordam? ...”

A discussão foi sucinta, uma vez que os estudantes não tinham muitos argumentos. Na produção inicial do debate, os alunos apresentaram relatos e exemplos diários, assim como contestaram alguns posicionamentos dos colegas.

Como é possível perceber a seguir, nosso sujeito de pesquisa manifesta-se brevemente.

Lia	como assim? Não são situações iguais...eu acho que essas...essas ações nossas são pequenas...
Ana	eu:: eu não concordo... eu fico com vergonha assim como estacionar em local de deficiente ou em local proibido não ta certo... na verdade eu acho o:: o povo é corrupto... o povo vai lá e (trama) primeiro... uma pessoa morre e daí outra fica recebendo por ela e isso é errado.

Nesse primeiro debate, essa foi a única participação de Ana. Acreditamos que, por ainda não ter compreensão e domínio do gênero textual em questão, a estudante tenha argumentado menos, tendo em vista que no debate final, a aluna

⁵ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM com o número Caae 67800617.3.0000.5346.

estudou previamente e debateu concisamente com os colegas. Compreendemos que, mesmo sem estudo prévio, Ana realizou a atividade proposta e, de forma tímida, participou da apresentação inicial, conseguindo mobilizar um argumento de comparação e um de exemplo.

Reiteramos que essa etapa da SD é fundamental para o aluno e para o professor. Em relação à aluna Ana, houve o atendimento da proposta, ainda que parcialmente, a partir dos conhecimentos prévios que ela dispunha naquele momento sobre o gênero debate, o que justifica, no excerto anterior, sua pouca participação. Já para nós, professores/mediadores, a produção inicial permitiu observar e determinar o que precisaria ser trabalhado durante os módulos para que os alunos conseguissem produzir efetivamente o gênero, tendo maior participação na função que escolhessem desempenhar.

Na sequência, com a turma organizada, realizamos o terceiro e último debate, isto é, a produção final da SD. O tema, escolhido pelos estudantes, foi o aborto. Assim, nós, enquanto mediadores do debate, iniciamos com a seguinte questão: “A legalização do aborto não seria um consentimento de um crime contra a vida?”

Um aluno, contrário ao aborto, concordou com a questão apresentada e alegou que o procedimento é ilegal e criminoso:

João: Sim... porque a:: a questão do aborto ele é assassinato querendo ou não é uma vida... pode dizer mas não nasceu mas é uma vida.

A aluna Ana inicia seus argumentos contrariando a declaração do colega.

Trecho 1:

Ana: isso é muito relativo porque a mulher que é rica vai poder fazer o procedimento...ela vai achar um lugar...a mulher rica não vai sofrer... ahTAAnto... vai ser vamos dizer legal...vai ser num lugar limpo adequado e a mulher pobre não... vai ser clandestinamente num lugar sujo não adequado e:: e...de maneiras que ela mesma pode fazer e:: *em 45 por cento dos abortos as mulheres morrem*

João: É que isso é uma irresponsabilidade... a questão é que:: na maioria dos abortos que se tem registro a maioria são de pessoas... de adolescentes que fizeram né o::: o sexo sem né sem a proteção e aconteceu aquilo...a maioria são jovens e adolescentes

Ana: não... na verdade:: a maioria são *mulheres entre quatorze e trinta e nove anos....de baixa escolaridade....negras e pardas que moram em periferias...*

No primeiro trecho, já percebemos um posicionamento enfático e seguro de Ana, na medida em que ela relativiza a opinião do colega e traz dados e exemplos que desconstruem os argumentos de João, demonstrando, assim, estudo prévio a respeito do tema. Em um primeiro momento, Ana, além de relativizar a fala do outro debatedor, apresenta comparações em relação aos fatos, quando menciona sobre a mulher rica *versus* a mulher pobre e finaliza com a comprovação, que em “45 por cento dos abortos as mulheres morrem”. Mesmo sem apresentar a fonte, consideramos um argumento de provas concretas, pois indica estudo prévio da aluna.

Trecho 2:

João: mas a grande maioria que procura também é pessoas que tem... como que vou dizê...que tem condições de fazer isso

Ana: que condições? a maioria das pess/ das mulheres que procuram aborto clandestino... são mulheres de baixa renda que:: moram em periferias e que tem baixa escolaridade

Trecho 3:

João: e tu já pensou na tua consciência depois de:: de:: fazer um aborto?

Ana: não... mas eu acho certo abortar mas eu não abortaria:: eu NÃO abortaria

João: então...

Ana: mas porque tu quer mandar no útero de alguém que não ta preparada pra ter um filho? porque eu não abortaria...EU quero ter filho e se aquela mulher que mora em periferia e não ta preparada e:: não tem condições financeiras pra criar uma criança... porque ela vai ter? e daí vai ta na rua roubando e aí todo mundo vai dizê

Aqui, o sujeito em questão demonstra, em nosso entendimento, a apropriação que teve em relação ao gênero, na medida em que distancia o seu agir, com a posição defendida no debate. O sujeito, ao ser questionado, com certo apelo emocional, sobre a “consciência”, explica que não tomaria a atitude em questão, mas defende o direito de outras pessoas, o que demonstra maturidade na construção comunicativa, entendendo que o debate tem por objetivo “uma colocação em comum das diversas posições, com finalidade de influenciar a posição do outro, assim como de precisar ou mesmo modificar a sua própria.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 125).

Trecho 4:

João: eu ACHO que uma vida é sempre uma vida e no caso de:: de estupro ela deveria ter e dar pra adoção porque a criança não tem culpa né?

Ana: e o psicológico dessa mulher? é contra a vontade dela...vai tá gerando um filho que foi de um crime

Lia: tinha que ser assim oh...não em casos de estupro né mas em casos normais ela escolhe... quer ou não quer o filho e a partir dos 16 anos pra cima ela não pode escolher isso porque ela tem responsabilidade.. ela já tem um:: a a inteligência um pouco maior no caso se ela engravidar ela sabe que fez isso e isso a e partir dos 15 ano pra baixo:: é...é considerado uma criança... é uma criança .

Ana: no Brasil, no Brasil dos sete aos onze anos se ela engravidar e quiser abortar é:: é possível...

Neste último trecho, Ana, no primeiro momento, contra-argumenta o colega com uma pergunta e já apresenta a resposta, sinalizando desacordo com a proposta de João, de maneira muito significativa, quando afirma sobre o “psicológico da mulher em casos de violência”. Na sequência, outra debatedora apresenta uma ideia sem muita coerência, por meio de suposições, e o sujeito em questão novamente responde com informações precisas a respeito da lei no Brasil em relação ao tema, o que prova, mais uma vez, sua preparação prévia para o debate. Consideramos que a aluna em questão demonstrou clareza sobre o tema, preparação prévia, disposição em dialogar com o interlocutor, assim como consegue separar o seu posicionamento em relação ao tema, com uma possível prática pessoal.

Durante toda sua participação no debate, Ana tenta convencer o grupo contrário do seu posicionamento e mantém coerência em relação às suas posições defendidas, conforme organizamos a seguir:

Quadro 2 - Argumentos mobilizados pela aluna Ana

Argumento 1- Abortos clandestinos existem e mulheres morrem.

Argumento 2- Mulheres jovens, negras e pardas que fazem abortos ilegais.

Argumento 3 – Os riscos à saúde da mulher.

Argumento 4 – É direito da mulher poder realizar um aborto.

Argumento 5- Existem muitos abortos ilegais.

Argumento 6 - O afeto ao psicológico feminino em casos de violência.

Conclusão: É favorável à legalização do aborto no Brasil.

Fonte: Elaborados pelos autores.

No 1º debate, Ana mobiliza os argumentos de exemplo e comparação, de maneira bastante tímida. No último debate, além desses mesmos tipos de argumentos, ela consegue utilizar-se das estratégias de contra-argumentação e de provas concretas. Esse avanço foi possível por meio das atividades realizadas em uma das oficinas, elaboradas pelos professores/mediadores justamente pela percepção, na produção inicial, da falta de estratégias que proporcionassem a

defesa da tese. Nesta aula, foi entregue à turma um material com os principais tipos de argumentos, além do quadro a seguir:

Quadro 3 - Estratégias de argumentação

ESTRATÉGIAS PARA ...		
Iniciar uma argumentação:	Desenvolver uma argumentação:	Concluir uma argumentação:
<ul style="list-style-type: none"> -Definindo o ponto de vista; -Apresentando fatos; -Fazendo uma declaração Inicial; -Contando uma história; -Estabelecendo relações entre textos; -Lançando perguntas; -Apresentando uma definição; -Inventando uma categorização; -Enumerando casos com exemplificações; -Observando a mudança na linha do tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fazendo perguntas e apresentando respostas; - Levantando o problema apresentando solução; - Indicando argumentos favoráveis x argumentos contrários; - Tecendo comparações; - Recorrendo às exemplificações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborando uma síntese; - Sinalizando com solução para o problema - Finalizando com remissão a textos; - Fazendo uma pergunta retórica.

Fonte: Koch e Elias (2016).

Além disso, foi realizada uma atividade prática em que eles deveriam, em duplas ou trios, discutir e construir um comentário que apresentasse tese e desenvolvimento por meio de argumentos, sobre o tema sistema de cotas. Na sequência, deveriam apresentar oralmente para a turma as suas ideias. Nesse sentido, nesse módulo foram contempladas noções para o planejamento e para realização do texto oral com uma atividade simplificada de produção de texto, em que os alunos puderam concentrar-se mais especificamente em um aspecto relativo ao gênero.

Na aula seguinte, apresentamos aos alunos algumas especificidades do texto oral, como os aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos. Nesse módulo da SD, demonstramos para a turma a diferença dos aspectos orais,

comparados aos textos escritos, como: a repetição, a hesitação, os marcadores conversacionais. Tais elementos foram explorados no sentido de caracterizar o texto oral e não de apontar como erros ou problemas. A estudante Ana usa repetições nos excertos 1 (e:: e...; é:: é) e 3, em que a repetição de “eu não abortaria” se constitui como ênfase nesse argumento de contraste, ou seja, não é porque ela não abortaria que é contra o aborto. Além disso, ela mobiliza a correção no trecho 2 (pess/ das mulheres), em seu turno de fala, e a hesitação no trecho 1 (ahhTAAnto...).

As atividades desse módulo foram planejadas em função do 2º debate realizado com a turma, que não foi objeto de nossa análise neste trabalho, mas os alunos tiveram grande recorrência de hesitações e repetições relacionadas à falta de leitura, pesquisa e conhecimento do assunto debatido para a construção de argumentos. Nesse sentido, discutimos as diferenças entre hesitar e repetir por não ter o que falar e ficar pensando e, em contrapartida, essas marcas como características que ocorrem no texto oral, mesmo quando temos domínio do assunto, pois a fala é “corrigida antecipadamente, numa atividade de preparação intensa.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95), isto é, o processo de produção e o produto do texto oral constituem um todo.

Por fim, no último módulo de atividades da SD, antes do debate final, observamos as questões extralinguísticas, como: grau de intimidade e espontaneidade, cooperação e fixação temática e paralinguísticas, como qualidade da voz, atitudes corporais, entre outras. Após a exposição das questões, propomos que, em pequenos grupos, os estudantes discutissem sobre o tema “legalização das drogas” para, posteriormente, apresentarem oralmente suas conclusões, ou seja, seu posicionamento (favorável ou contrário ao tema), utilizando os tipos de argumentos, bem como os aspectos de linguagem estudados. Nosso objetivo era de que, após a compreensão dos enfoques trabalhados, os discentes, aos poucos, em cada SD, pudessem exercitar atividades acerca do gênero oral.

Em relação à aluna Ana, constatamos que ela teve um desempenho muito significativo em relação à apropriação do gênero, bem como acerca das questões orais, de forma geral. No primeiro debate, a discente manifesta-se de forma contida, com uma postura mais tímida e com poucos recursos linguísticos, ao passo que,

com o desenvolvimento das atividades das sequências, evolui de forma muito positiva. Nos dois últimos debates, sobretudo no último, a estudante apresenta estudo prévio, conhecimento dos argumentos, além de uma postura coerente com o gênero no que tange ao tom de voz adequado, ao uso de gestos que auxiliam na exposição de suas ideias, ao respeito aos turnos de fala dos colegas, a fala organizada (sem atropelos de palavras, etc.).

Assim, esta análise, ainda que breve, demonstra que os estudantes, em especial a aluna Ana, tiveram um desenvolvimento comunicativo e argumentativo no campo da oralidade, proporcionado pela didatização do gênero debate por meio da SD. Com isso, intencionamos enfatizar que o método da SD, com atividades entre a produção inicial e a final, contribui decisivamente para o êxito no processo de ensino-aprendizagem de um gênero, nesse caso, o oral. Entendemos, também, que a produção inicial, mesmo que sucinta, foi muito relevante, pois “é a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, a certos grupos de alunos da sua turma, ou ainda, a certos alunos.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93-94).

Outro ponto fundamental para a aprendizagem dos estudantes sobre um gênero são as atividades diversificadas planejadas em cada módulo da SD, em função das observações feitas na 1ª produção. Ana, por exemplo, só conseguiu avançar e se apropriar efetivamente do gênero debate ao realizar os exercícios propostos em cada módulo que, aos poucos, abordavam os problemas percebidos inicialmente em relação à argumentação e às especificidades do texto oral.

Esses resultados só foram possíveis se considerarmos essa metodologia de trabalho no contexto escolar, entendendo que a SD “procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Se nós, enquanto professores/mediadores desse processo, não tivéssemos conhecimento sobre o método de SD, certamente nosso trabalho com o gênero oral em sala de aula não seria profícuo. O uso da metodologia em questão oferece ao professor o planejamento adequado do ensino da produção textual, seja oral ou escrita, ao passo que promove para o aluno um pleno domínio de suas habilidades.

Conclusão

Neste trabalho, procuramos demonstrar, por meio da análise de trechos transcritos de um debate público regrado de uma estudante, como a metodologia da SD contribui para o processo de ensino-aprendizagem de um gênero no contexto escolar. Todas as etapas propostas, sobretudo a produção inicial e os módulos, contribuem decisivamente para a apropriação efetiva do gênero em estudo, observável na produção final.

O modelo proposto por Dolz e Scheuwly (2004) corrobora nesse sentido, à medida que objetiva orientar o professor para o encaminhamento do trabalho com diferentes gêneros. Nas palavras dos autores:

[...] Um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características:
1. ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores;
2. ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).

Desse modo, o fato do trabalho revelar as marcas predominantes do gênero, seja oral ou escrito, demonstra também quais elementos são mais ou menos importantes e de que forma podem ser desenvolvidos em sala de sala. A partir dessas orientações, o professor terá mais propriedade para fazer as intervenções necessárias, como também para refletir sobre sua prática e sobre o aprendizado dos alunos. Para os estudantes, a SD também permite compreender uma série de atividades e exercícios que, por seguirem uma ordem gradual, facilitam a tomada de consciência das características linguísticas dos gêneros estudados. Assim, o trabalho sobre um gênero textual, a partir do método da SD, oportuniza ao estudante uma compreensão ampla a respeito das diversas especificidades que compõem as aulas de língua materna.

Referências

- BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de língua portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada e professores com foco em gêneros orais e ensino. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.
- BENTES, A. *Linguagem oral no espaço escolar*: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino)
- DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.
- DOLZ, J.; MABILLARD, J. P. Enseigner la compréhension de l'oral: un projet d'ingénierie didactique. In: DE PIETRO, J.; FISHER, C.; GAGNON, R. (org.). *L'oral aujourd'hui: perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur, 2017. p. 109-130.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-214.
- FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento, uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PRETTI, D. (org.). *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros*

VITORINO, L.; SILVEIRA, L.; NEGREIROS, G.

A sequência didática como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem de um gênero oral

orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Gêneros orais e caracterização. *Olhares e Trilhas*, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 13-24, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/issue/view/1521/Edi%C3%A7%C3%A3o%20completa>> Acesso em: 20 nov. 2022.

Recebido em: 08 dez. 2022.

Aprovado em: 13 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




A produção do artigo de opinião em contexto pandêmico: uma experiência de intervenção com sequência didática¹


***The writing of opinion article in pandemic context: an experience of
intervention using didact sequence***

***La producción del artículo de opinión en contexto de pandemia:
una experiencia de intervención con secuencia didáctica***


José Jilsemar da Silva²

 0000-0001-7223-6096

Joseilda Alves de Oliveira³

 0000-0003-1403-0342

José Cezinaldo Rocha Bessa⁴

 0000-0003-4655-6832

RESUMO: O objetivo deste artigo é descrever e analisar uma experiência de intervenção pedagógica realizada em práticas de produção de textos, em contexto pandêmico, na educação básica. Especificamente, buscamos evidenciar contribuições do trabalho com uma sequência didática do gênero artigo de opinião proposto com vistas a ampliar a capacidade argumentativa dos alunos de ensino médio de uma escola pública. Como ancoragem teórica, procuramos estabelecer diálogos com estudos sobre produção textual como atividade processual e interlocutiva (ANTUNES, 2009; GERALDI, 2015; 2017; MORETTO, 2013) e com a abordagem de gêneros e a metodologia de sequência didática propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Do ponto de vista metodológico, o trabalho configura-se

¹ Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada *Proposta de intervenção para o ensino de escrita do gênero artigo de opinião: entre relatos e reflexões em perspectiva dialógica*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/Campus de Pau dos Ferros, no ano de 2021. A produção que apresentamos aqui revela ampla reformulação em relação ao texto da dissertação do qual é fruto.

² Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros. Professor de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte. E-mail: josejilsemar@gmail.com.

³ Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Avançado de Pau dos Ferros. Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino das cidades de Condado e Malta, PB. E-mail: joshitalo@gmail.com.

⁴ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Araraquara. Professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus de Pau dos Ferros. E-mail: cezinaldobessa@uern.br.

uma pesquisa de campo, de viés interventivo, realizada junto a alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte. Para o trabalho analítico realizado neste estudo, selecionamos textos escritos produzidos no decorrer da proposta de intervenção implementada. Os resultados da análise interpretativa e qualitativa apontaram que, a despeito das dificuldades enfrentadas no contexto de aulas remotas, um trabalho de produção textual bem sistematizado, a partir de uma proposta de intervenção cuidadosamente elaborada e executada, contribui efetivamente e positivamente para a finalidade de desenvolver a capacidade argumentativa do alunado.

PALAVRAS-CHAVE: sequência didática; intervenção pedagógica; ensino médio.

ABSTRACT: This article aim at describing and analyzing a pedagogical intervention experience carried out during the period of writing texts, in the pandemic context, in basic education. Specifically, we seek to highlight the contributions of working with a didactic sequence of the genre opinion article proposed in order to expand the argumentative capacity of students of high school at a public school. As a theoretical anchor, we seek to establish dialogues with studies on textual production as a procedural and interlocutive activity (ANTUNES, 2009; GERALDI, 2015; 2017; MORETTO, 2013) and with the genre approach and didactic sequence methodology proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). From the methodological point of view, the work is a field research, with an interventional bias, carried out with students in the 2nd year of high school at a public school in the state of Rio Grande do Norte. For the analytical work carried out in this study, we selected texts written during the implemented intervention proposal. The results of the interpretative and qualitative analysis pointed out that, despite the difficulties faced in the context of remote classes, a well-systematized textual production work, based on a carefully prepared and executed intervention proposal, contributes effectively and positively to the purpose of developing the argumentative capacity of the students.

KEYWORDS: didactic sequence; pedagogical intervention; high school.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es describir y analizar una experiencia de intervención pedagógica en prácticas de producción de textos, en contexto de pandemia, en la educación básica. Específicamente, buscamos demostrar contribuciones del trabajo con una secuencia didáctica del género artículo de opinión propuesto en favor de ampliar la capacidad argumentativa de los alumnos de la enseñanza secundaria de una escuela pública. Como anclaje teórico, buscamos establecer diálogos con los estudios sobre producción textual como actividad procesual y de interlocución (ANTUNES, 2009; GERALDI, 2015; 2017; MORETTO, 2013) así como sobre el abordaje de géneros y la metodología de secuencia didáctica formulada por Schneuwly, Noverraz y Dolz (2004). Desde el punto de vista metodológico, el trabajo se configura como una investigación de campo, de tipo intervencionista, realizado con alumnos del 2º año de la enseñanza secundaria de una escuela pública del estado de Rio Grande do Norte. Para el trabajo de análisis, seleccionamos los textos escritos producidos durante la propuesta de intervención aplicada. Los resultados del análisis interpretativo y cualitativo señalaron que, a pesar de las dificultades surgidas en el contexto de clases a distancia, un trabajo de producción textual muy sistemático, a partir de una propuesta de intervención cuidadosamente elaborada y aplicada, contribuye efectiva y positivamente al propósito de desarrollar la capacidad argumentativa del alumnado.

PALABRAS CLAVE: secuencia didáctica; intervención pedagógica; enseñanza secundaria.

Introdução

Tem sido uma necessidade e um desafio constante para os professores de Língua Portuguesa da educação básica efetivar um ensino de produção de textos como atividade processual, interativa e interlocutiva (ANTUNES, 2003, 2009; GERALDI, 2015; MAFRA; BARROS, 2017; MORETTO, 2013; SUASSUNA; LEITÃO, 2018). Mesmo com avanços inegáveis ao longo das últimas décadas, especialmente resultantes da circulação de contribuições das ciências da linguagem nos campos do texto e do discurso, bem como da implementação, na segunda metade da década de 1990, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), persistem ainda diversas lacunas nas práticas de escrita em sala de aula.

A relação do aluno com o texto e a produção textual demandada pela escola parecem provocar o professor para uma inquietante interrogação sobre o seu fazer e sua formação para ensinar a produzir textos, e tem, por conseguinte, despertado, cada vez mais, nesse profissional, sensações e sentimentos que se deslocam da frustração e impotência à necessidade de uma contínua formação.

A realidade da sala de aula de Língua Portuguesa, onde alunos não se sentem motivados a produzirem os textos que lhes são solicitados, inquieta o professor na busca de alternativas metodológicas inovadoras e de formação adequada para lidar com uma certa apatia dos estudantes e suas dificuldades com a leitura e a escrita, bem como para mobilizá-los para a ação em práticas efetivas de produção de textos, quadro esse que se complicou no contexto da pandemia causada pela Covid-19 em 2020.

Ciente desse contexto de múltiplos obstáculos e desafios que o professor enfrenta diariamente em sala de aula, fomos provocados, por ocasião do desenvolvimento de nossa pesquisa de mestrado (SILVA, 2021), em pleno período pandêmico, a desenvolver uma intervenção pedagógica para a atividade de produção de textos baseada no trabalho com sequência didática (SD) para alunos do Ensino Médio de uma escola pública do interior do estado do Rio Grande do Norte.

Como já tínhamos experiências exitosas⁵ com a produção textual assentada na proposta de trabalho com sequências didáticas implementadas no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa⁶, optamos, conjuntamente com o orientador, por desenvolver uma pesquisa de intervenção de produção escrita argumentativa, realizada de forma remota, com alunos do 2.º ano do Ensino Médio. Nesse sentido, tivemos como finalidade conceber uma experiência de produção textual de artigos de opinião que pudesse ajudar a potencializar as interlocuções e a melhorar a capacidade argumentativa dos alunos (DOLZ, 1996; DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004). Sendo assim, o presente trabalho procura descrever e analisar a experiência de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião em aulas de produção de textos, em contexto pandêmico com o público-alvo, buscando evidenciar contribuições do trabalho com uma SD do gênero para a concretização da finalidade de ampliar a capacidade argumentativa do aluno.

Na direção de levar adiante esse empreendimento investigativo de natureza interventiva, buscamos estabelecer diálogos com estudos sobre produção textual como atividade processual e interlocutiva (ANTUNES, 2009; GERALDI, 2015, 2017; MORETTO, 2013), bem como sobre a metodologia de sequência didática como concebida no quadro da didática das línguas na linha de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se, portanto, de um empreendimento que procura considerar interlocuções entre estudiosos que, respeitados os distanciamentos e as aproximações teóricas possíveis, convergem quanto à finalidade de colocar o trabalho com o texto e a dimensão processual da escrita no centro do processo de ensino-aprendizagem.

⁵ Por quatro vezes, o primeiro autor desse texto, professor de Língua Portuguesa, dos níveis fundamental e médio, da rede básica de ensino do estado do Rio Grande do Norte, teve trabalho destacado, no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa, realizada no Brasil desde o ano de 2008. Nas etapas nacionais, com seus alunos, o professor foi, no ano de 2008, finalista no gênero memórias literárias; em 2010, semifinalista no gênero memórias literárias; em 2016, semifinalista em dois gêneros, memórias literárias e artigo de opinião; e em 2019, finalista no gênero artigo de opinião.

⁶ Conforme informa o site *Escrevendo o futuro*, a “Olimpíada de Língua Portuguesa é um concurso de produção textual de professores(as) e estudantes, de caráter formativo [...] criado com o objetivo de contribuir para a melhoria da leitura e escrita de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas brasileiras”. Ver: Olimpíada de língua portuguesa (OLIMPÍADA..., [2023]).

Para darmos conta do objetivo aqui delineado, estruturamos o presente texto da seguinte forma: além das seções de introdução e conclusão, o artigo compreende uma seção de ancoragem teórica, em que retomamos discussões sobre a produção textual e/no ensino de língua portuguesa, bem como acerca da proposta de trabalho com sequência didática; uma seção de metodologia, na qual descrevemos as escolhas e os procedimentos metodológicos assumidos em nossa investigação; e a seção de descrição e análise do trabalho de intervenção realizado.

Produção textual e/no ensino de Língua Portuguesa na educação básica

Em discussões diversas realizadas sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, tem-se evidenciado, com certa recorrência, a necessidade de fundamentarmos as práticas do ensino de língua em uma concepção de linguagem como interação humana (ANTUNES, 2009). Considera-se, nesse sentido, que, no enfrentamento da vida social, não podemos ignorar que a língua “assume um caráter político, histórico e sociocultural, que ultrapassa o conjunto de suas determinações” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Em consonância com esse modo de pensar, assumimos, em diálogo com Suassuna e Leitão (2018), que o trabalho pedagógico do ensino de Língua Portuguesa deve ter como preocupação potencializar a formação de leitores e de produtores de textos, de maneira a oferecer condições para que o aluno possa lidar com a diversidade de textos e de recursos semióticos, com vistas a uma atuação comunicativa bem-sucedida na escola e para além dela, de modo a poder integrar-se a vida social e profissional (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

Na perspectiva de trabalho pedagógico referido, é importante a escola partir da compreensão de texto “enquanto objeto dialógico em que se entrecruzam vários discursos, que não apenas coexistem, mas se encontram em constante tensão, o que caracteriza a dinâmica das relações dialógicas” (MORETTO, 2013, p. 59). Na esteira desse entendimento, concebe-se a produção textual como uma atividade interativa e dialógica, tecida “por muitas vozes e de outros discursos que se entrecruzam e se completam” (MORETTO, 2013, p. 59).

Nessa esteira, Geraldi (2015), por sua vez, defende que o ensino da produção de textos deve priorizar a diversidade textual com a qual o educando convive socialmente. Segundo o autor, são os textos que estão implicados nas experiências de vida dos alunos em sociedade e por elas demandados que merecem um olhar prioritário nas propostas de produção escrita no ambiente escolar. Como nos adverte Geraldi (2017), isso, contudo, não significa que se deva ensinar todos e quaisquer gêneros na escola, o que nos coloca, pois, o desafio de eleger determinados gêneros adequados para os objetivos que a escola deve cumprir na formação do aluno.

Em plena sintonia com esse entendimento de Geraldi (2017), pautamos nossa postura de trabalho com a produção de textos na experiência de intervenção que reportamos aqui. Nossa postura para a realização do trabalho interventivo proposto assume que, consideradas as necessidades dos alunos e o projeto da escola, devemos priorizar o trabalho com determinados gêneros. Nesse sentido, foi que nos direcionamos para o trabalho de intervenção com o gênero artigo de opinião, considerando nossa finalidade de potencializar a capacidade argumentativa do aluno (DOLZ, 1996; DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004), que, nesta proposta, engloba elementos como a assunção de posicionamento(s) e o uso de argumentos em função dos objetivos pretendidos e dos interlocutores aos quais o produtor se dirige.

A perspectiva pedagógica aqui assumida exige um trabalho voltado ao desenvolvimento do pensamento crítico, o que significa propor práticas pedagógicas que estimulem o aluno a assumir seu próprio posicionamento e construir pontos de vista diante de textos lidos (BESSA; OLIVEIRA, 2020). Essa perspectiva pedagógica requer, ainda, a compreensão de um ensino da argumentação que leve em conta a dimensão interativa e dialógica da linguagem, considerando a perspectiva de diálogo com outras vozes e outros posicionamentos que se fazem necessários para que o produtor sustente o ponto de vista assumido em seu texto (OLIVEIRA; BESSA, 2020).

Numa perspectiva de trabalho com a escrita argumentativa na escola, gêneros como artigo de opinião, editorial e carta do leitor, que compreendem enunciados do domínio dos usos públicos da linguagem, são possibilidades

revestidas de grande valor pedagógico para ensinar o aluno a argumentar. Dentre esses gêneros, destaca-se o artigo de opinião, que é solicitado, com frequência, em produções textuais em sala de aula no Ensino Médio e no contexto da Olimpíada de Língua Portuguesa realizada em solo brasileiro.

Conforme entendemos aqui, o artigo de opinião, como todo e qualquer gênero textual/discursivo, possui características e finalidades específicas. De acordo com Santos-Marques (2020), a sua finalidade é a exposição da opinião do produtor acerca de um determinado assunto de relevância social. Na defesa da opinião, o produtor de um artigo de opinião necessita mobilizar a argumentação para analisar, avaliar e responder questões de interesse social (SANTOS-MARQUES, 2020).

Como se trata de um gênero da esfera jornalística, e dadas as características que o constituem, acreditamos que o trabalho com o artigo de opinião pode cumprir o importante papel de estimular a criticidade e de desenvolver a leitura de mundo do aluno, e, por conseguinte, de potencializar a sua capacidade argumentativa. Quando um trabalho de produção textual com esse gênero é concebido como atividade processual, interlocutiva e dialógica, e assentado numa proposta metodológica como a sequência didática, as possibilidades de uma intervenção ser bem-sucedida se ampliam consideravelmente, uma vez que o trabalho sistemático e o acompanhamento das atividades pelo professor oferecem condições efetivas para que os alunos possam ser assistidos em suas dificuldades e necessidades de produção escrita.

Sequências didáticas: um caminho para o trabalho com produção textual na escola

A sequência didática é um procedimento didático-metodológico para o trabalho com a produção textual fundamentado na abordagem de gêneros textuais proposta pela didática das línguas do Grupo de Genebra, reportados aqui a partir das formulações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Vislumbrando o processo de ensino-aprendizagem assentado em um trabalho com gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a proposta de sequências didáticas a partir da combinação de modos de agrupamentos, com base

em três critérios, a saber: a) domínio social da comunicação a que pertencem; b) capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; c) sua tipologia geral.

Esses agrupamentos estruturam o ensino, didaticamente, como forma de orientar não só o professor no processo de ensino, mas também a aprendizagem do aluno em relação ao domínio da leitura e da escrita de um gênero. Conforme o direcionamento dos autores, a sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito, [...] permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Na proposta formulada pelos autores, uma sequência didática se divide em quatro partes: *a apresentação da situação; a primeira produção; os módulos; a produção final*⁷. Essa composição das sequências didáticas permite ao aluno e ao professor compartilharem a proposta de produção do gênero com maior clareza. Ela possibilita, ainda, o entendimento do docente sobre as capacidades dos aprendizes e o atendimento de suas demandas no planejamento, de modo a conceber o percurso de produção do gênero trabalhado a partir do cotejamento da produção final com a produção inicial.

Os autores sublinham que, sem considerar as especificidades e as dificuldades que cada gênero apresenta, ainda é muito comum perceber o ensino de produção de texto sendo realizado por meio de um procedimento único e global, como se todos os gêneros textuais fossem iguais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). O ensino pautado por essa perspectiva global impossibilita que o aluno tenha acesso às várias práticas de linguagem que estão implicadas em sua vida em sociedade.

Cabe à escola, então, oportunizar ao aluno o contato com diferentes práticas de linguagem, as quais, muitas das vezes, não são possíveis fora do contexto escolar. A preferência, segundo os estudiosos do grupo genebrino, são as práticas de linguagem que o estudante ainda não domina, visto que, na vida em sociedade, ele está imerso numa grande variedade de formas comunicativas. Como nos

⁷ Não iremos detalhar, neste momento, cada uma dessas etapas, porque iremos explorá-las melhor quando, mais à frente, reportarmos a proposta de sequência didática por nós implementada.

mostram Schneuwly e Dolz (2004), a escola é um lugar autêntico para se utilizar e produzir textos, tornando-se um ambiente propício para o aluno ter acesso a uma significativa porção da diversidade textual que circula socialmente.

Ainda segundo esses autores, sempre deve-se ressaltar a situação de produção e de circulação dos textos, com a finalidade de que o aluno construa, paulatinamente, o seu texto e perceba a função social dessa produção. Isso possibilita, portanto, que o estudante conheça e domine os recursos da língua como “instrumentos” que o habilitam a fazer escolhas de linguagem de modo consciente, com vistas a dar conta de suas finalidades de produção, interação e atuação social. Tal direcionamento, que pode ser pensado a partir do trabalho com gêneros como o artigo de opinião, representa, assim, uma maneira de contribuir para que o discente possa ter uma participação ativa nas práticas sociais e se torne um sujeito capaz de se posicionar de forma consciente e crítica.

Metodologia

Este empreendimento investigativo em que procuramos descrever e analisar uma experiência de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião em aulas de produção de textos, em contexto pandêmico, com alunos do 2º ano do Ensino Médio, compreende uma pesquisa de natureza interpretativa e abordagem qualitativa, nos termos definidos por Laville e Dione (1999). Assumimos esse direcionamento de pesquisa porque nos interessa construir compreensões sobre a produção escrita argumentativa de um contexto específico de ensino, sem qualquer pretensão de estabelecer quantificações e generalizações. Assumimos, portanto, um direcionamento comum a diversas investigações dessa natureza, em ciências humanas, que se centram na descrição e análise de uma experiência de pesquisa interventiva específica.

Dado o seu viés interventivo em sala de aula de Língua Portuguesa da educação básica, o presente estudo se caracteriza, também, como uma pesquisa de campo, a qual foi realizada em uma turma de Ensino Médio de uma escola da rede estadual. Considerando as restrições do isolamento social necessárias ao

enfrentamento da proliferação da contaminação pelo vírus da COVID-19 em 2020, o campo da nossa pesquisa compreendeu o espaço de uma sala virtual do aplicativo *Google Meet*, onde foram realizadas as aulas remotas síncronas durante o período da intervenção proposta.

Os participantes da nossa pesquisa interventiva foram 31 alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola localizada em uma cidade do interior do estado do Rio Grande do Norte. A escolha da referida turma se deu pelo fato de o perfil desses alunos já ser conhecido pelo primeiro autor deste texto, que atua na escola, como professor, há quase dez anos, e tem percebido a necessidade de implementação de projetos didáticos que contribuam com o ensino e a aprendizagem da produção escrita

No desenvolvimento da intervenção, pudemos contar, inicialmente, com a participação de dezessete alunos da turma, pois nem todos conseguiram acompanhar as aulas no contexto remoto, principalmente pela falta de equipamentos e/ou do acesso à internet). Dos dezessete discentes que iniciaram o projeto didático, cinco deles desistiram no percurso, alegando falta de tempo para participar dos encontros. Dos doze que ficaram até o final da implementação da proposta de intervenção, apenas cinco conseguiram participar do processo de produção textual como proposto na sequência didática. Além de alegarem falta de tempo para se dedicarem às atividades de escrita solicitadas, os alunos apontaram que estavam enfrentando problemas com o uso de recursos tecnológicos (celular ou computador) e de conexão à internet. É preciso ponderarmos aqui que, como a maioria dos estudantes desse contexto de ensino são filhos de pais sem muitas condições financeiras, o uso de computadores (quando não do celular) para o acompanhamento de aulas e a realização de atividades tinha, muitas vezes, que ser compartilhado com mais de um dos filhos, de modo a dificultar o pleno atendimento às demandas de atividades do professor. Esse contexto de dificuldades e até de esgotamento em virtude do tempo de exposição a equipamentos eletrônicos, aliado a um certo desânimo em relação ao trabalho de escrita e reescrita, acabou contribuindo para que a maior parte dos discentes acabasse não encontrando motivação, tempo e entusiasmo para participar de todas as atividades solicitadas no

decorrer da experiência de intervenção realizada.

Uma vez que as aulas foram realizadas no aplicativo *Google Meet*, e que por meio dele não seria possível o envio e o recebimento de atividades ao aluno, foi criado um grupo de WhatsApp para esse fim, bem como foram disponibilizados os e-mails pessoais de todos os sujeitos envolvidos para o cumprimento dessa intervenção pedagógica. Para o desenvolvimento das aulas seguindo a proposta de sequência didática, foi necessário construir, conjuntamente com os alunos, um cronograma de encontros que seriam realizados, de forma síncrona. Na proposição de cronograma construído, foram previstos sete encontros, com agendamento de dias e horários, conforme o horário de aulas estabelecido pela escola.

Quanto ao registro e à geração de dados da pesquisa realizada, utilizamos a produção textual dos alunos em suas versões produzidas no decorrer da implementação da sequência didática.

No exame das produções dos alunos, recorreremos ao cotejo de textos, conforme concebido por Geraldi (2012), como procedimento de análise em pesquisas no campo dos estudos da linguagem. Nesse sentido, nosso trabalho analítico considera o exercício de cotejar as produções textuais nas versões elaboradas pelos estudantes no decorrer da sequência didática.

Feitos esses apontamentos sobre o percurso metodológico, seguimos com a descrição e análise do trabalho de intervenção com sequência didática por nós implementado.

A produção textual do artigo de opinião no ensino de língua portuguesa: descrição e análise de uma experiência de intervenção por meio de sequência didática

Nesta seção do nosso trabalho, direcionamos nosso foco para a descrição e análise da experiência de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião em aulas de produção de textos, em contexto pandêmico, com alunos do 2º ano do Ensino Médio. A partir da descrição e análise realizadas, buscamos evidenciar contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para a concretização da finalidade de ampliar a capacidade argumentativa do discente.

Assim sendo, esta seção contempla, em um primeiro momento, a descrição da proposta de intervenção, assentada na metodologia de sequência didática, elaborada pelo professor (primeiro autor deste artigo) para ser implementada em aulas remotas de Língua Portuguesa. Em um segundo momento, ocupamo-nos da análise de um par de textos (a versão inicial e a versão final do artigo de opinião) de um dos alunos participantes da pesquisa, com vistas a evidenciar contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para a concretização da finalidade de ampliar a capacidade argumentativa do aluno. Passemos, pois, à descrição da experiência.

A descrição da experiência de intervenção por meio de sequências didáticas

Nossa proposta de intervenção, conforme já mencionado, se assenta na metodologia da sequência didática como possibilidade de trabalho com os gêneros textuais, tal como concebida na organização estrutural defendida pelo Grupo de Genebra. Compartilhamos, pois, da compreensão de que o trabalho com os gêneros pode funcionar como um quadro organizador para o ensino da produção escrita (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010), também para as práticas de produção textual do gênero artigo de opinião no contexto de aulas remotas, ainda que implique particularidades e dinâmicas próprias das condições de realização de aulas em contexto pandêmico.

É importante esclarecer que, inicialmente, pensamos a proposta de intervenção pedagógica para um contexto escolar presencial, todavia, a sua realização conforme previsto ficou inviável devido à necessidade do isolamento social provocado pela COVID-19. Assim, fez-se necessária sua adaptação para aplicação no contexto de aulas remotas. Então, sua aplicação se deu através dos recursos tecnológicos digitais, por meio da criação de uma sala de aula virtual, recorrendo ao aplicativo *Google Meet*.

Buscando implementar a estrutura de sequência didática conforme concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), realizamos a proposta de intervenção pedagógica, sistematizando-a em 4 momentos, conforme sintetizamos no quadro a

seguir.

Quadro 1 – Síntese da proposta de intervenção com a sequência didática implementada

1º Momento	<p>APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Convite aos alunos para participarem da pesquisa; - Contextualização da proposta de intervenção (apresentação da proposta, com foco nos termos para participação dos alunos e de como seria o processo); - Sensibilização dos alunos para o trabalho com o gênero artigo de opinião; - Incentivo a leituras de artigos de opinião e outros gêneros argumentativos; - Realização de discussões sobre argumentação, posicionamentos e embate de vozes; - Levantamento e escolha da temática a ser trabalhada na produção escrita.
2º Momento	<p>PRODUÇÃO INICIAL – preparação e elaboração</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprofundamento das discussões sobre argumentação, a partir do gênero notícia; - Solicitação de realização de pesquisa em sites de jornais, revistas e blogs, sobre a temática em questão “assédio e o abuso sexual de crianças e adolescentes no nosso município”, com vistas à aproximação dos alunos em relação ao conteúdo que seria abordado na produção escrita; - (Re)conhecimento do artigo de opinião e de seu contexto de produção e de circulação na esfera social; - Atividade de produção escrita inicial – a atividade foi realizada em casa e as produções foram enviadas por e-mail para análise do professor.
3º Momento	<p>MÓDULO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de leitura e análise de artigos de opinião; - Reconhecimento do contexto de produção, possíveis interlocutores, mecanismos de coesão, coerência e progressão temática do texto; - Identificação das teses defendidas pelos autores dos textos lidos – considerando o foco no aprofundamento da compreensão sobre produção de textos argumentativos, foram realizadas também, nesse momento, atividades de leituras e de análise com outros gêneros que explorassem a argumentação.
	<p>MÓDULO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de atividades de leitura e análise do artigo de opinião; - Realização de estudo sobre organização, estrutura e características do gênero; - Realização de atividades que envolvessem a exploração da organização estrutural do gênero – utilizamos, por exemplo, uma atividade em formato de quebra-cabeça, para que os alunos pudessem reorganizar, na tela da lousa digital, as partes constitutivas do artigo de opinião que estavam em peças separadas e desordenadas.
	<p>MÓDULO 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo sobre teses, tipos de argumentos, organizadores textuais, modalizadores discursivos e aspectos linguísticos, para que os alunos se apropriassem de conhecimentos sobre esses aspectos e passassem a incorporá-los nas suas produções; - Retomada da discussão sobre a temática “assédio e o abuso sexual de crianças e adolescentes no nosso município”, desenvolvida na produção inicial, para que os estudantes recuperassem o domínio dos conteúdos e pudessem (re)elaborar seus dizeres.
4º Momento	<p>MÓDULO 4</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão sobre as múltiplas vozes que podem ser convocadas, pelo produtor, na tessitura do texto, bem como acerca das formas de convocação dessas vozes. - Realização de estudo de um dos artigos produzidos (na escrita inicial) pelos participantes da pesquisa, com vistas a explorar aspectos como características do gênero, teses, argumentos e interlocutor.
4º Momento	<p>PRODUÇÃO FINAL – escrita, revisão e reescrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitação da escrita da produção final – nesse momento, orientamos os alunos quanto à necessidade de: i) sustentarem um ponto de vista, ii) usarem diversos argumentos, iii)

	levar em conta contra-argumentos, iv) usem elementos articuladores, e iv) concluírem o texto reforçando a posição tomada; - Análise da produção final – realizamos leitura e análise dos textos construídos pelos alunos na solicitação da produção final, no intuito de aprimorar a escrita final; - Reescrita do texto e entrega da versão final.
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cumpramos esclarecer que as produções dos alunos foram realizadas individualmente, como forma de perceber o progresso de cada um no processo de escrita, e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. Sublinhamos, também, que, considerando que a intervenção foi realizada em contexto de aulas remotas, as produções (escritas e reescritas) foram encaminhadas para serem realizadas como atividades assíncronas, e não em sala de aula virtual, de forma síncrona. Nessa etapa, as atividades eram enviadas pelos alunos para o e-mail do professor. A devolutiva e a orientação do professor, no processo de revisão e reescrita do texto dos alunos, se davam, também, por e-mail.

Apesar de que, conforme sinalizado na seção de metodologia, apenas cinco alunos terem realizado todas as solicitações de escrita, incluindo, no caso, a produção final, é possível perceber que esses estudantes sinalizaram progressos na capacidade argumentativa na produção do artigo de opinião. Os resultados positivos desse proceder, concebido de forma sistematizada e cuidadosa, encontram-se ilustrados, na seção a seguir, na qual trazemos a análise do desempenho de um dentre os alunos participantes da experiência de intervenção que escreveu e reescreveu a versão final do artigo de opinião. A escolha da produção textual desse aluno considerou, portanto, o fato dele ter participado ativamente da intervenção realizada e de ter escrito e reescrito a versão final.

O cotejo da produção textual do aluno: em foco a capacidade argumentativa

Neste momento, concentramos nossa atenção na análise do desempenho de um dos participantes da pesquisa, considerando o cotejo da produção textual do artigo de opinião antes e depois do trabalho interventivo realizado. A intenção aqui, com a ilustração de um caso, é evidenciar contribuições do trabalho com a sequência didática do gênero artigo de opinião para a concretização da finalidade de

ampliar a capacidade argumentativa do aluno. Nesse sentido, procuraremos focalizar, nas duas versões reproduzidas a seguir, como o aluno mobilizou a argumentação diante da temática proposta, considerando-se, conforme trabalhado nos módulos da sequência implementada, a posição assumida, os argumentos utilizados e organizadores textuais e modalizadores empregados.

Quadro 2 – Versões inicial e final do artigo de opinião produzido pelo aluno⁸

Versão inicial do artigo de opinião	Versão final do artigo de opinião
<p>“Foi com Consentimento, não foi só por mim”</p> <p>Nos dias de hoje, nos deparamos cada vez mais com, a violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, tanto em nossa cidade como no nosso país. Esse tipo de coisa está <u>Infelizmente</u> se tornando uma triste realidade, mas o que mais vemos são casos que ocorrem na maioria das vezes dentro de nossa própria família, e vem das pessoas que menos esperamos, mas o que podemos fazer para contribuí, para que esses atos abusivos não ocorram?</p> <p>Sabemos que, em nossa sociedade temos, pessoas ruins e boas, pessoas essas que não temos conhecimento do seus pensamentos, intenções e possíveis atos, por isso vejo que em nossa cidade Já há um grande numero de abusos cometidos. <u>Uma pesquisa mostra</u>, que no ano de 2018 foram registrados 32 mil casos de abusos sexuais com crianças e adolescentes, segundo o jornal o Globo. Certamente isso nos mostra que que esse índice aumenta cada vez mais, de certo vemos que esses casos, não crescem somente aqui em Marcelino Vieira mas sim em todo o país. O abuso é algo muito serio e que não pode ser deixado de lado, temos uma lei que ampara, caso esse tipo de coisa aconteça lei de N° 8.069/1990 “Art.5 Diz que, nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão”.</p> <p>Além disso observamos, que há muito tempo atrás não havia esse tipo de coisa com tanta frequência e <u>quando acontecia era muito encoberto pelos familiares</u>, era um verdadeiro tabu, não era levado a serio. Enfim observamos, que os casos de abusos sexuais</p>	<p>Se o abusador é de confiança, pena maior</p> <p>Nos dias de hoje, nos deparamos cada vez mais com a violência e exploração sexual de crianças e adolescentes, tanto em nossa cidade quanto em nosso país. Esse tipo de crime está, infelizmente, se tornando uma triste realidade. O pior de tudo isso são casos que acontecem, na maioria das vezes, dentro de nossa própria família, praticado por pessoas que menos esperamos. Diante dessa triste realidade, o que podemos fazer para que esses atos abusivos não ocorram? No mínimo, denunciar, além de lutarmos para que o abusador, por ser de confiança da vítima, possa pagar com maior rigor na forma da lei.</p> <p>Sem dúvida, a nossa sociedade é formada de pessoas boas e ruins. Talvez, o que não sabemos é distingui-las, em face do caráter, olhando apenas face a face. Talvez, por essa condição, já contabilize expressivo número de casos de abusos de crianças e adolescente praticados por pessoas conhecidas das vítimas.</p> <p>Uma pesquisa realizada pelo jornal O Globo, em 2018, mostra que foram registrados 32 mil casos de abusos sexuais com crianças e adolescentes, naquele ano. No ano seguinte, foram mais de 17 mil. Um verdadeiro absurdo. Isso nos mostra a vulnerabilidade das nossas crianças e adolescentes. É certo que esse tipo de violência não se restringe aos grandes centros urbanos, ele está presente nas pequenas cidades, como é o caso da nossa pacata Marcelino Vieira. O abuso de crianças e adolescentes é um problema muito sério e que não pode ser deixado de lado. A legislação brasileira já apresenta dispositivos que ampara a vítima e pune o agressor. No entanto, considero muito flexível, principalmente quando o abusador é alguém de confiança da vítima. <u>A Constituição Federal, no artigo 127 deixa bem clara</u> que o abuso, a violência e a exploração sexual de crianças e adolescentes serão punidos severamente. Conjugado a essa lei maior, temos o Estatuto da</p>

⁸ Os trechos sublinhados no quadro são destaques feitos pelos autores do presente artigo para orientarem o trabalho de análise.

<p>com crianças e adolescentes é um assunto a ser muito discutido e orientado. Portanto já deveria haver mais algumas políticas públicas que trouxesse mais orientações, informações, tanto para os pais, quanto para escola em si, para que desde cedo as crianças já tomem conhecimento, de que não devem confiar em pessoas estranhas e sempre relatar aos pais o que acontece ou aconteceu no seu dia. O estatuto da criança e do adolescente o ECA, juntamente com o código penal dispõem a proteção da criança e do adolescente contra todo e qualquer tipo de violência sexual. Em suma, Contudo que foi apresentado, vemos que a violência sexual não é brincado, não é uma coisa consentida pela pessoa que sofre o abuso, como eles falam quando são presos, foi com consentimento não foi só por mim, há sempre uma desculpa por parte dos abusadores. Vejo que temos que melhorar muitas coisas em nosso país, o tabu deve ser deixado de lado. Que hajam mais palestras informativas em escolas, em locais públicos e que as pessoas que cometem abusos sejam mais punidas, pelas autoridades, por fim diga não ao abuso ou a qualquer tipo de violência.</p>	<p>Criança e do adolescente que, em seu artigo 5º diz que, <i>“nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.”</i> Mesmo com todo esse amparo legal, casos de afronta aos direitos das crianças e dos adolescentes têm se tornado cada vez mais comuns, principalmente o abuso sexual infantil praticado dentro do convívio familiar e que tem sido o mais difícil de ser detectado e combatido, por serem de confiança tanto da vítima quanto de seus pais. Inevitavelmente, faz-se necessário ampliar o diálogo para que se criem leis mais duras no sentido de punir os agressores desse tipo de crime. O Governo Federal, através dos <u>Ministérios da Mulher e da Justiça</u>, enviou um projeto de lei à <u>Câmara dos Deputados</u>, com previsão do aumento pela metade a pena criminal para os crimes de abusos ocorridos com crianças e adolescentes, cometidos por pessoas de confiança da vítima, como parentes, amigos, vizinhos, dentre outros. <u>Segundo a ministra da Mulher, Damares Alves</u> e o <u>ministro da Justiça, André Mendonça</u>, a pessoa que praticou tal crime deve ser punida de forma mais severa quando se tratar de uma pessoa de confiança da vítima ou de seus pais, ou seja uma pessoa que convive constantemente com a família e que se aproveita da confiança que dispõe para praticar seu ato de violência. Contudo, esse projeto de lei não se aplica somente às pessoas de confiança da família, mas também, a todos os líderes religiosos, pessoas que trabalham na área da saúde, dentre outros. Os ministros citam como exemplo o caso do João de Deus, que teve repercussão nacional e internacionalmente. Portanto, defendo mais investimentos em políticas públicas que tragam mais orientações, informações, tanto para os pais, quanto para a escola em si, pois é o local onde se identifica a maioria das violências contra as crianças. O debate deve ser amplo e dialogado com todos os setores públicos e privados para que desde cedo as crianças possam se proteger e desconfiar, não somente dos estranhos, mas, principalmente, dos conhecidos. Denunciar atos de abusos deve estar entre as prioridades, assim como a proteção da criança e do adolescente. Uma punição ampliada para o agressor que usurpou da confiança da vítima ou de seus pais é a melhor forma de combater esse mal social que enoja a todo homem de bem.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Cotejando as versões do artigo de opinião produzido pelo aluno, percebemos que, na versão inicial, o produtor apresenta, mesmo que modo muito tímido ainda,

características próprias do gênero artigo de opinião, considerando, por exemplo, que ele aborda a temática proposta para debate (nesse caso, *o abuso sexual sofrido por crianças e adolescentes*, especialmente, no âmbito familiar), e demonstra certo domínio de meandros da argumentação.

Logo no primeiro parágrafo, o produtor do texto apresenta a temática e define seu posicionamento. O uso do advérbio “infelizmente” (linha 4), como elemento modalizador, corrobora para demarcar, textualmente, a expressão de indignação que ele manifesta em relação aos atos de violência, principalmente em relação àqueles que ocorrem dentro dos próprios lares. Além disso, o produtor finaliza o parágrafo suscitando um questionamento, (*o que podemos fazer para contribuí, para que esses atos abusivos não ocorram?*), o que denota uma estratégia de provocação do debate. Na versão final, o produtor mantém seu posicionamento contrário aos atos de violência, demonstra conhecer o contexto (local e nacional) em que se insere o problema e expressa uma certa preocupação com relação aos casos de abuso sexual praticados por familiares. O produtor finaliza o parágrafo trazendo novamente o questionamento feito na versão inicial, contudo, dessa vez, sugere alguns caminhos, por exemplo, denúncia e maior rigor na aplicabilidade das leis como forma de solucionar os casos de violência.

No desenvolvimento do artigo de opinião em sua versão inicial, o produtor convoca, em seu esforço de convencimento, vozes para sustentar o seu dizer, como ocorre quando ele menciona: “uma pesquisa mostra” (linhas 15 e 16). Observamos, contudo, que ele mobiliza uma voz a qual remete a uma fonte não identificada, o que, de certo modo, fragiliza a informação trazida para sustentar a defesa do seu ponto de vista. Embora o produtor mencione o jornal de divulgação da pesquisa (no caso, o jornal *O Globo*), não há nenhuma informação que revele a credibilidade da pesquisa mencionada (como, por exemplo, o título, a data, o pesquisador...). Mesmo assim, essa recorrência a outros discursos dá indícios de que o produtor reconhece que para argumentar se faz necessário mobilizar elementos advindos de outros textos (SANTOS-MARQUES, 2020). Em outro momento, o produtor sugere que, no passado, os casos de abuso que ocorriam eram escondidos pelas famílias das vítimas (linhas 31 e 32), sem, porém, apresentar, no texto, uma fonte que permita

respaldar essa afirmação.

Chama-nos atenção, ainda no desenvolvimento da versão inicial, a presença de vozes de autoridades, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que aparece citado duas vezes como uma voz de autoridade para dar respaldo ao dizer do produtor. O produtor reporta o amparo legal do ECA, com o objetivo de sustentar a defesa de que o documento representa uma forma de inibir a prática do crime de abuso. Isso demonstra que o produtor, como sugere Santos-Marques (2020), mobiliza argumentos de autoridade para sustentar a defesa de posições que assume no texto, com vistas a obter uma maior adesão do leitor.

Já na versão final, podemos perceber que o desenvolvimento do texto se estrutura mediante a construção de parágrafos mais longos e com argumentos densos e mais elaborados. Nesse desenvolvimento, o dizer do produtor é fortalecido a partir do diálogo com a Constituição Federal (linha 31), com remissão a projetos de leis dos ministérios da Mulher e da Justiça (linhas 49 e 50) e a falas da ministra Damares Alves (linha 54) e do ministro André Mendonça (linha 55). Em todos esses casos, temos a manifestação de um dialogismo marcado, um entrecruzamento de discursos que se completam (MORETTO, 2013), o que representa, assim, uma sinalização de maturidade do produtor na construção argumentativa do texto, uma vez que ele mobiliza diversas vozes que convergem para sustentar as posições assumidas, resultando, portanto, em uma produção textual mais consistente e convincente.

Observamos ainda que, na construção argumentativa do artigo em sua versão final, o produtor apresenta um argumento pelo exemplo, quando menciona “o caso do João de Deus”, demonstrando, dessa forma, remissão a leituras e a situações/casos que se relacionam à argumentação que vai sendo tecida. Nesse sentido, é possível perceber o fortalecimento da posição defendida pelo produtor do artigo, o que indica uma potencialização *da capacidade argumentativa* do produtor (DOLZ, 1996; DOLZ; SCHNEUWLY; PIETRO, 2004).

Quanto à conclusão do artigo, observamos que, na primeira versão, o produtor declara que a problemática da violência sexual *não é brincadeira* e defende que as informações precisam chegar de forma mais ampla para a população, bem

como que a justiça precisa ser mais efetiva nas punições. Já na versão final, o produtor amplia visualmente o escopo da discussão, argumentando na direção da existência de mais políticas públicas voltadas à divulgação de informações sobre o assunto e defendendo que o diálogo sobre a temática deva perpassar todos os setores da sociedade. Além disso, ele defende que as denúncias e a proteção às vítimas sejam prioridades para a justiça, como também que a punição seja mais efetiva para os agressores. Nesse sentido, a posição assumida e a argumentação construída pelo produtor ficam claramente mais sólidas e consistentes na versão final do artigo.

Ainda que o cotejo aqui realizado não esgote todas as possibilidades de exploração da atividade argumentativa nas duas versões recortadas, percebemos que ocorre um aperfeiçoamento da capacidade de argumentar do produtor como resultado do trabalho interventivo proposto a partir da metodologia de sequência didática. Isso ocorre porque podemos constatar que, na segunda versão, o produtor conseguiu (re)elaborar melhor o seu ponto de vista e fundamentá-lo com base em argumentos mais sólidos e consistentes, que corroboram para o convencimento do leitor.

Conclusão

Neste texto, nosso objetivo foi descrever e analisar uma experiência de intervenção pedagógica com o gênero artigo de opinião em aulas de produção de textos, em contexto pandêmico, com alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública. Desse modo, buscamos evidenciar contribuições do trabalho com sequência didática do gênero artigo de opinião para a concretização da finalidade de ampliar a capacidade argumentativa desses alunos.

Ancorados em estudos sobre produção textual como atividade processual e interlocutiva, bem como na abordagem de gêneros e na metodologia das sequências didáticas formuladas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvemos uma investigação com viés interventivo com o público-alvo.

A análise aqui realizada aponta que boa parte das dificuldades apresentadas na produção inicial do aluno foi superada, gradualmente, durante o processo interventivo realizado por meio da sequência didática, de modo que o produto final do artigo de opinião produzido resultou em uma versão final mais adequada em relação à organização e ao funcionamento do gênero e às finalidades de uma interação comunicativa escrita mas bem-sucedida. Esses resultados são, portanto, um indício do desempenho apresentado pelos alunos que tiveram participação ativa e efetiva no decorrer do trabalho interventivo proposto.

Concluimos que, a despeito das dificuldades enfrentadas no contexto de aulas remotas, um trabalho de produção textual bem sistematizado, a partir de uma proposta de intervenção cuidadosamente elaborada e implementada, centrada em gênero textual de interesse dos alunos, contribui efetiva e positivamente para a finalidade de desenvolver a capacidade argumentativa do alunado.

Referências

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BESSA, J. C. R.; OLIVEIRA, J. A. A constituição dialógica na produção textual do gênero carta do leitor no ensino médio. *Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão*, v. 9, n. 16, p. 170-193, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6570>. Acesso em: 5 fev. 2023.

DOLZ, J. M. Learning argumentative capacities: a study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation, Netherlands*, n. 10, p. 227-251, 1996. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00180727>. Acesso em: 5 fev. 2023.

DOLZ, J. M.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J. M.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo; Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B.; PIETRO, J. F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 247-278.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In*: GEGe - GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões de metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 19-39.

GERALDI, J. W. Passando em revista ideias sobre o ensino de língua portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 490-496, 2017. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/968>. Acesso em: 05 fev. 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MAFRA, G. M.; BARROS, E. M. D. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 33-62, 2017. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/872>. Acesso em: 05 fev. 2023.

MORETTO, M. *Produção de textos em sala de aula: momento de interação e diálogo*. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

OLIMPÍADA de língua portuguesa. São Paulo: Escrevendo o Futuro, [2023]. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/concurso>. Acesso em: 10 nov. 2022.

OLIVEIRA, J. A.; BESSA, J. C. R. A construção argumentativa do dizer do aluno na produção textual escrita no ensino médio. *(Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 14, n. 29, p. 801-820, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/32357>. Acesso em: 5 fev. 2023.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. *Argumentação, cidadania e participação social: o gênero discursivo artigo de opinião na olimpíada*. São Paulo: Escrevendo o futuro, 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista>

SILVA, J. J.; OLIVEIRA, J. A.; BESSA, J. C. R.

A produção do artigo de opinião em contexto pandêmico: uma experiência de intervenção com sequência didática

/artigos/artigo/2745/argumentacao-cidadania-e-participacao-social-o-genero-discursivo-artigo-de-opiniao-na-olimpiada. Acesso em: 5 fev. 2023.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. M. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-94.

SILVA, J. J. da. *Proposta de intervenção para o ensino de escrita do gênero artigo de opinião: entre relatos e reflexões em perspectiva dialógica*. 2021. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10958555. Acesso em: 5 fev. 2023.

SUASSUNA, L.; LEITÃO, A. K. G. A didatização da escrita por licenciandos do curso de Letras-Português da UFPE. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 12-39, 2018. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/1195>. Acesso em: 5 fev. 2023.

Recebido em: 11 dez. 2022.

Aprovado em: 13 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




Escrita/reescrita do gênero dissertação escolar por meio da metodologia sequência didática


Writing/rewriting of the school dissertation genre through the didactic sequence methodology

Escritura/reescritura del género disertación escolar a través de la metodología de la secuencia didáctica

Antonia Luziane Silva Castro¹

 0000-0001-6138-5723

Paulo da Silva Lima²

 0000-0003-2083-9236

RESUMO: O presente trabalho trata do processo de escrita/reescrita de textos a partir do gênero dissertação escolar, adotando a metodologia da sequência didática (SD), proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), como parâmetro para o processo de produção textual. Nosso objetivo é demonstrar que a SD, como processo de intervenção nos textos escolares, pode estabelecer um momento de interlocução entre alunos e professores, além de dar aos estudantes orientações sobre as questões micro e macro textuais. Para isso, desenvolvemos uma sequência didática em torno do gênero dissertação escolar, buscando proporcionar uma verdadeira situação de interação verbal. Assim, nos embasamos, principalmente, na teoria textual de Bronckart (2007) e Bakhtin (2010) e nos estudos de Dolz (2004) a respeito da didatização de gêneros textuais. Nosso trabalho foi realizado com alunos do Ensino Médio de uma escola pública, em que foram analisadas as habilidades linguístico/discursivas desenvolvidas por eles durante o processo de desenvolvimento da SD. Ao final do estudo, pudemos constatar que houve uma evolução entre a primeira e a última produção dos alunos e que a SD conscientiza o educando a respeito da importância da reescrita para uma produção textual mais proficiente. Além disso, a intervenção da SD ajudou os estudantes a internalizar as principais características e funções sociocomunicativas do gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática; Gêneros textuais; Dissertação escolar; Escrita; Reescrita.

ABSTRACT: The present study examine the process of writing/rewriting texts from the school dissertation genre, adopting the didactic sequence (SD) methodology as a parameter

¹ Mestranda em Letras. Universidade Federal do Maranhão (UFMA/BACABAL).ORCID: 0000-001-6138-5723 Link do e-mail: luzianecastro.ma@gmail.com

² Doutor em Linguística. Professor da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/BACABAL). ORCID: 0000-0003-2083-9236. link do e-mail: paulo.sl@ufma.br

for textual production. Our objective is to demonstrate that SD, as a means of intervening in school texts, can establish a dialogue between students and teachers, while also providing students with guidance on micro and macrotextual issues. To achieve this, we developed a didactic sequence focused on the school dissertation genre, seeking to provide a true situation of verbal interaction. Thus, we drew mainly on Bronckart's (2007) and Bakhtin's (2010) textual theory, as well as Dolz' (2004) research regarding the didacticization of textual genres. Our work was conducted with high school students from a public school, in which the linguistic/discursive skills developed by them during the DS development process were analyzed. We observed an improvement in the students' writing from the first to the last production, and that the SD makes the student aware of the importance of rewriting for a more proficient textual production. Furthermore, the DS intervention helped students internalize the main characteristics and sociocommunicative functions of genre.

KEYWORDS: Following teaching; Textual genres; School dissertation; Writing; Rewrite

RESUMEN: El presente trabajo aborda el proceso de escritura/reescritura de textos del género disertación escolar, adoptando la metodología de la secuencia didáctica (SD) como parámetro para el proceso de producción textual. Nuestro objetivo es demostrar que la SD, como proceso de intervención en los textos escolares, puede establecer un momento de diálogo entre alumnos y docentes, además de orientar a los alumnos sobre cuestiones micro y macrotextuales. Para ello, desarrollamos una secuencia didáctica en torno al género disertación escolar, buscando brindar una verdadera situación de interacción verbal. Así, nos basamos, principalmente, en la teoría textual de Bronckart (2007) y Bakhtin (2010) y en los estudios de Dolz (2004) sobre la didacticización de los géneros textuales. Nuestro trabajo se llevó a cabo con estudiantes de secundaria de una escuela pública, en el que se analizaron las habilidades lingüístico-discursivas desarrolladas por ellos durante el proceso de desarrollo de la SD. Al final del estudio pudimos ver que hubo una evolución entre la primera y la última producción de los estudiantes y que la SD sensibiliza al estudiante sobre la importancia de la reescritura para una producción textual más competente. Además, la intervención de la SD ayudó a los estudiantes a interiorizar las principales características y funciones sociocomunicativas del género.

PALABRAS CLAVE: Después de la enseñanza; Géneros textuales; Disertación escolar; Escritura; Volver a escribir.

Introdução

Muito se tem discutido, nos últimos anos, sobre o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, no que se refere a seu ensino no contexto escolar brasileiro. Essa questão, começou a ter destaque a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S). A partir de sua publicação em 1998, o ensino de Língua Portuguesa sofreu mudanças, principalmente na concepção de linguagem e língua materna abordada no cenário educacional. Nesse sentido, a partir do PCNLP, o ensino de gêneros textuais passou a ter destaque como uma possibilidade para as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, para sua efetivação, o ensino de línguas precisou ser direcionado a partir

do texto, tendo em vista que, o falante se comunica através de textos, sejam eles falados ou escritos (BAKHTIN, 2010 apud LIMA, 2014).

É importante mencionar que as orientações que eram dadas no espaço escolar, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), que trabalhava o ensino de gêneros textuais, pautado em atribuí-lhes apenas uma classificação tipológica (narrativo, descritivo e argumentativo), foi modificado por uma percepção discursiva, dando lugar aos gêneros discursivos e o diálogo na sala de aula.

Portanto, observa-se que a abordagem dada ao ensino de línguas, a partir do PCNLP, fez com que o ensino de Língua Portuguesa, principalmente a inserção dos gêneros como um aliado para práticas discursivas, assumissem novas perspectivas no espaço escolar. Com isso, pode-se situar que os gêneros textuais são excelentes aliados para o ensino de língua, uma vez que eles são a forma como esses “textos” (a língua) se organizam nas inúmeras situações interativas que vivemos no dia a dia (LIMA; LIMA, 2016).

Outro documento orientador que possibilita a reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC, aborda o ensino de Língua Portuguesa como um meio de possibilitar aos estudantes, experiências que lhes proporcionem aprimorar o letramento, de forma que haja, nas diversas práticas sociais, uma participação crítica e efetiva desses alunos. Seja por meio da oralidade, escrita ou por qualquer outra forma de linguagem.

Considerando esses princípios, a BNCC aborda eixos integradores que permitem aos educandos ampliarem suas capacidades linguísticas, dentre elas o uso da língua/ linguagens em práticas situadas na leitura e produção textual. Dessa forma, é válido destacar que, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), os eixos de integração considerados de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os

modos de organização e os elementos de outras semioses).

Dessa forma, o eixo leitura, abordado na BNCC, compreende as práticas de linguagem que se desenvolvem na interação ativa entre leitor/ouvinte/espectador, sendo sucedidas pela conexão com os textos escritos, orais e multissemióticos e suas interpretações. Nesse sentido, podemos ter, por exemplo, leituras para fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018).

É importante destacar, que no contexto da BNCC, a habilidade de leitura não é desenvolvida genericamente, mas de forma contextualizada, abarcando textos pertencentes aos diversos campos das atividades humanas. Nesse sentido, para a BNCC, a leitura diz respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (BRASIL, 2018).

No eixo da produção de textos, a Base Nacional Comum Curricular, concebe a produção escrita como uma prática de linguagem que deve envolver não só a interação, mas efetivar a autoria do texto escrito, seja ele individual ou coletivo. Dessa forma, a produção escrita passa a assumir diferentes finalidades e projetos enunciativos. Dentre essas finalidades, temos, por exemplo: “construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões e vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; dentre outros” (BRASIL, 2018, p. 77).

Em relação ao eixo oralidade, abordado na BNCC, pode-se dizer que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização, com ou sem contato face a face, como por exemplo, aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, dentre outros.

Ainda na perspectiva da BNCC, cabe mencionar que a primeira fase do aprendizado da Língua Portuguesa, passa-se a realizar a partir da efetivação da verdadeira atuação dos estudantes nas práticas linguísticas que envolvem a leitura,

a escrita e a produção de texto (orais, escritos e multissemióticos), em campos de atuação específicos. Enquanto isso, a outra fase, deriva da reflexão/análise da própria experiência de realização dessas práticas, que para a BNCC, define-se como análise linguística/semiótica.

Desse modo, o eixo da análise linguística/semiótica, reúne objetivos de aprendizagem voltados para os conhecimentos gramaticais, levando em consideração as regras e convenções de uso formal da língua, dando assim suporte aos eixos leitura, escrita e oralidade. Além disso, os objetivos deste eixo integrador, abarcam, entre outros aspectos, todos os campos, os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, à pontuação, aos conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos); além da fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, e elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2018).

Gêneros textuais: teorias que organizam as práticas de linguagem

A produção de um texto encontra-se diretamente relacionada aos interesses e às necessidades das atividades de linguagem do ser humano. Em tais atividades, em contextos diversificados, ocorre a interação por meio de textos, também diversificados. Tais textos, que possibilitam a interação entre os indivíduos de acordo com os propósitos enunciativos estabelecidos para cada contexto de uso, a linguística tem denominado como gêneros textuais.

Segundo Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros textuais não é novo, já tem pelo menos vinte séculos, se levarmos em consideração que sua observação teve início em Platão. Dessa forma, o que se tem hoje é uma nova visão do mesmo tema. Diante disso, Marcuschi (2008, p. 147) situa que:

A expressão gênero esteve, na tradição ocidental, ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX.

Para Swales (1990), conforme citado por Marcuschi (2008, p. 147), “a noção

de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, pois, hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. Dessa forma, a noção de gênero textual é usada na etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística.

Partindo das fronteiras de Platão e Aristóteles para a linguística, em particular as perspectivas discursivas, temos várias tendências no tratamento dos gêneros textuais. A exemplo disso, podemos citar: a linha bakhtiniana alimentada pela perspectiva de orientação de Vygotsky e pelo socioconstrutivismo da Escola de Genebra representada por Schneuwly e Dolz; a perspectiva Swalesiana, influenciada pelos estudos de John Swales (1990); uma linha marcada pela perspectiva sistêmico funcional da Escola Australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday com interesse na análise linguística dos gêneros; e, pela quarta e última perspectiva, com influências de Bakhtin, Adam e Bronckart, além dos norte-americanos Charles Bazerman, Carolyn Miller (MARCUSCHI, 2008).

De maneira geral, o que se tem notado no Brasil são estudos responsáveis pela proliferação de trabalhos com influências de Bakhtin, sendo ele considerado por Marcuschi (2008), o representante de uma espécie de bom senso em relação às teorias e concepções de linguagem, o que o leva a ser acionado ao se delinear um aparato teórico-metodológico que envolva a análise de gêneros em trabalhos científicos.

Nesse sentido, quando tratamos neste estudo sobre a ampliação da noção de gênero - englobando todas as produções verbais organizadas – é para permitirmos compreender o que defende Bakhtin (2010) em suas postulações sobre gênero textual, ao dizer que o conceito de gênero textual passou a configurar desde textos escritos consagrados, como o romance e o artigo científico, até produções de textos orais, como palestras e a conversa do dia a dia.

Em razão disso, admitimos, através das postulações bakhtinianas, que toda atividade humana está relacionada ao uso da língua, sendo efetivada através de enunciados orais ou escritos, concretos e únicos, que se originam dos integrantes das esferas da atividade humana. Dessa forma, podemos dizer que esses

enunciados são constituídos por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional, sendo ele por um todo, composto pela aglutinação desses três elementos é determinado por cada contexto comunicativo (BAKHTIN, 2010 *apud* LIMA, 2014). Portanto, pode-se considerar que a comunicação discursiva acontece através dos enunciados entre os indivíduos, sendo assim realizados em diferentes gêneros do discurso.

Para deixar alguns conceitos claros nesta exposição, destacamos que para Adam (1999, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 83), o gênero textual pode ser entendido como “a diversidade socioculturalmente regulada das práticas discursivas humanas” e “a separação do textual e do discursivo é essencialmente metodológica”. Dessa forma, reforçando esse conceito, Marcuschi (2008, p. 81-82) comenta:

Trata-se de “reiterar a articulação entre o plano discursivo e textual”, considerando o discurso como o “objeto de dizer” e o texto como o “objeto de figura”. O discurso dar-se-ia no plano do dizer (a enunciação) e o texto no plano da esquematização (a configuração). Entre ambos, o gênero é aquele que condiciona a atividade enunciativa.

Ao identificar o texto como objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de comunicação, Adam (1999), reforça a articulação do discursivo com o textual, distinguindo ambos de maneira sensível (MARCUSCHI, 2008). Para tanto, Adam (1999) recorre a Maingueneau (1996, p. 82), ao dizer que “ao falarmos de discurso articulamos o enunciado sobre uma situação de enunciação singular; ao falar texto, colocamos o acento sobre aquilo que lhe confere uma unidade, que o torna uma totalidade e não um simples conjunto de frases”. Nesse sentido, a ideia de visão complementar, não frisa apenas um dos lados do funcionamento da língua.

De maneira geral, um dos pontos centrais a serem defendidos neste estudo, diz respeito a entendermos que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, bem como também é impossível não se comunicar por algum texto, assim como defende Marcuschi (2008). Para tanto, cabe dizer que “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Sequência didática como ferramenta de ensino

Os gêneros textuais, assim como definido por Bakhtin (2010), são formas relativamente estáveis de enunciados, usadas no dia a dia como modelos textuais para as pessoas se comunicarem. São, portanto, os gêneros que possibilitam a interação entre os indivíduos a partir do seu propósito enunciativo em diferentes contextos. Para Lima e Sousa (2016, p. 173), “é nessa perspectiva que devem ser utilizados em sala de aula, ou seja, os gêneros devem proporcionar situações reais de interação no espaço escolar”. Tendo em vista que, conforme situa Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros, do ponto de vista da aprendizagem, podem ser considerados um megainstrumento para a atividade nas situações comunicativas, além de referência para os aprendizes.

Entretanto, para que a sala de aula seja um local de interação verbal, faz-se necessário que os alunos tenham contato com gêneros que sirvam de incentivo para as produções textuais. Para tanto, o ensino precisa ser coordenado modularmente, ou seja, possibilitando aos educandos avaliar seu desempenho ou sua progressão ao longo do trabalho. Nesse sentido, um dos grandes desafios do professor, segundo Dolz (2004, p. 82) é:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Para que todas essas possibilidades possam ser desenvolvidas de maneira eficaz, propiciando ao aluno o uso da linguagem de forma consciente em variados contextos discursivos, temos a ferramenta de ensino da sequência didática (SD), que permite ao professor o trabalho com os gêneros textuais.

De acordo com Dolz (2004, p. 82), a sequência didática configura-se como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nesse sentido, para Lima e Sousa (2016), ela se apresenta como um instrumento, por meio do qual, o professor poderá levar seus

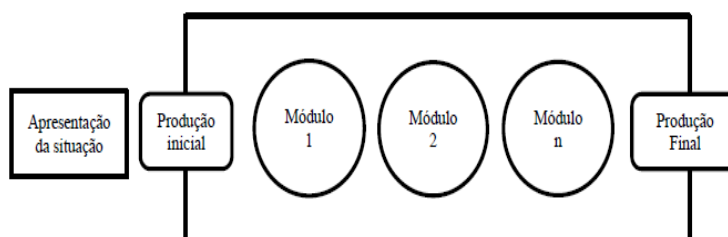
alunos a empregarem com mais eficiência os gêneros textuais a serem didatizados.

A metodologia da sequência didática, permite ainda que os educandos produzam textos orais e escritos com mais adequação, tendo em vista que pode ser utilizada em contextos variados de práticas de linguagem. Além disso, para Lima e Sousa (2016, p. 174), por meio dessa ferramenta didática:

É possível articular e desenvolver um trabalho priorizando aqueles gêneros que os alunos têm mais dificuldades para dominar ou aqueles que são pouco escolarizados, mas que são importantes para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes.

Observemos, portanto, a estrutura básica de uma sequência didática, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

Figura 1 - Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A parte inicial de uma sequência didática, denominada como apresentação da situação, é importantíssima, pois evidencia a importância do trabalho que será realizado; além de mostrar para os estudantes, como será desenvolvida a atividade comunicativa a ser concretizada, de forma real, na produção final. Para Lima (2014, p. 130), “é nessa fase que os alunos são preparados para a produção inicial, sendo esta considerada a primeira tentativa de escrita do gênero que será didatizado”. Sendo, o primeiro texto, considerado o ponto de partida para que sejam trabalhados os problemas iniciais em forma de módulos.

Essa primeira etapa da SD, considerada fundamental e trabalhosa, permite fornecer aos alunos, todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado, conforme situa Dolz (2004). Sendo assim, a apresentação da situação é constituída

por duas dimensões: apresentação de um problema de comunicação bem definido e preparação dos conteúdos dos textos a serem produzidos.

Na primeira dimensão, deve ser escolhido um gênero como modelo para uma situação de prática de linguagem, sendo importante a proposta de um projeto coletivo de produção textual. Dessa forma, deve ficar explícito para os alunos o porquê da produção, ou seja, qual é o problema de comunicação que eles devem procurar elucidar por meio de um texto. Nesse sentido, para Dolz (2004), é preciso que, nessa fase, sejam dadas indicações que levem os estudantes a responderem algumas questões que os farão apropriarem-se da razão do projeto comunicativo. Assim, conforme Lima e Sousa (2016, p. 175):

Podem, por exemplo, ser feitas indagações a respeito de qual gênero será abordado, podendo ser um artigo de opinião a ser publicado no jornal da escola ou da cidade, uma receita culinária que será divulgada no mural da escola ou numa rádio, uma resenha a ser veiculada no blog da escola ou de uma outra instituição. Para que os alunos possam assimilar bem a proposta, pode-se fazer alguma atividade que permita a eles ler ou escutar o gênero em questão. As possibilidades são muitas, mas o importante é que as produções se tornem, de fato, uma situação real de comunicação.

A segunda dimensão da apresentação da situação, que visa preparar os conteúdos que serão produzidos, objetiva mostrar para os estudantes a importância desses conteúdos e quais deles serão mais relevantes para o desenvolvimento do projeto de produção textual. Ou seja:

Caso o gênero proposto seja um debate, pode-se ler alguns textos ou mostrar vídeos de tomadas de posição para que os estudantes apreendam os prós e os contras a respeito do assunto sobre o qual vão se posicionar. Se a atividade de linguagem tiver como modelo o gênero dissertação escolar, o professor pode reunir um conjunto de textos (aqui também podem ser usados filmes, documentários, gravação de programas.), que versam sobre o tema proposto e fazer leituras e discussões com os alunos, preparando-os para se posicionarem em sua produção. (LIMA; SOUSA, 2016, p. 175-176).

Na segunda etapa da sequência didática, definida como *primeira produção*, é o momento em que os alunos produzem a primeira versão de seu texto. Para tanto, nessa etapa, o professor precisa ser visto como um leitor mais experiente capaz de ajudar o aluno a melhorar sua produção que será veiculada ao final do projeto; não

como alguém que irá apenas apontar os possíveis problemas e dar uma nota ou conceito.

Cabe destacar que a primeira produção textual, pode apresentar uma série de inadequações em relação ao gênero didatizado. Por isso, é importante que durante a apresentação da situação, os objetivos propostos sejam claros e explícitos, possibilitando que os textos da primeira versão se tornem equivalentes aos objetivos visados, mesmo que alguns alunos não consigam respeitar todas as características do gênero modelado.

Nesse sentido, Lima e Sousa (2016, p. 177), afirmam que:

Esse trabalho inicial funciona também como regulador, conduzindo as ações dos professores e dos alunos dentro do desenvolvimento de uma sequência didática. Por isso, quando o aluno escreve seu texto pela primeira vez, tem a possibilidade de pôr em prática as orientações ocorridas na apresentação da situação, além de poder identificar o que já sabem e o que carecem saber a respeito do protótipo comunicativo. Para o professor, a versão inicial funciona como um diagnóstico por meio do qual será conduzida a sequência do projeto.

É com base nos resultados da primeira produção, que é possível diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já dominam, bem como aquelas que ainda precisam melhorar em relação ao gênero. Diante disso, o professor poderá definir, precisamente, os pontos em que há mais necessidade de intervenção e como poderá ser feito. Além disso, de acordo com Lima (2014, p. 134), “tal diagnóstico também serve para o educando compreender que ainda precisa aperfeiçoar sua produção em determinados aspectos, servindo isso até de motivação para as produções futuras”.

Tomando como ponto de partida os pontos evidenciados na primeira produção, temos os parâmetros para articulação da terceira etapa da SD, denominada como *módulos*. Segundo Dolz (2004, p. 87), nos módulos “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Dessa forma, essa fase da SD auxilia na correção das inadequações apresentadas inicialmente nos textos escolares, para que sejam pontualmente trabalhadas.

Nessa perspectiva, Lima e Sousa (2016, p. 178), asseveram que:

Ao procurar superar as dificuldades aparecidas na produção inicial, de forma modular, o professor tem uma gama de possibilidades para realizar exercícios e atividades relacionados à leitura e à escrita/oralidade que podem enriquecer suas práticas pedagógicas. Por meio dessa variação de atividades, os alunos poderão compreender melhor as noções e instrumentos capazes de levá-los a ser mais proficientes em sua produção.

Portanto, podemos afirmar que durante o desenvolvimento dos módulos, os alunos adquirem conhecimentos que lhes permitem falar sobre os gêneros, ou seja, no dizer de Dolz (2004, p. 89), “eles adquirem um vocabulário, uma *linguagem técnica*, que será comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros”.

Na última etapa da SD, temos a *produção final*, que se caracteriza como o momento em que o estudante colocará em prática tudo o que aprendeu durante a realização dos módulos. Nessa fase, espera-se que o aluno tenha controle do seu processo de aprendizagem, percebendo o que já aprendeu e o que ainda precisa aprender. É também na etapa final, que conforme Lima (2014, p. 137), “o professor poderá, de acordo com suas pretensões, realizar uma avaliação somativa, estabelecendo, numa escala, o desempenho do aluno ao longo do desenvolvimento da sequência didática”. Com isso, esse processo de avaliação pode torna-se um ato de comunicação e troca entre o aluno e o professor.

Desenvolvimento da sequência didática e análise dos textos: dissertação escolar

Finalizadas as reflexões acerca da metodologia de ensino da sequência didática, apresentaremos a SD elaborada e desenvolvida por um professor de Língua Portuguesa de uma escola pública da cidade de Bacabal – MA. Para o planejamento da SD, organizaram-se atividades práticas de leitura e escrita, utilizando o gênero dissertação escolar. Uma vez que, segundo Lima (2014), esse gênero textual possibilita aos alunos emitir um juízo de valor a respeito de um tema questionável na sociedade; além de ser bastante cobrado no Ensino Médio, já que é o mais solicitado aos que pretendem ingressar no ensino superior e em outros

processos seletivos.

Outro ponto positivo do trabalho com a dissertação escolar, diz respeito ao seu uso como objeto de ensino da produção escrita, tendo em vista ser um gênero pertencente ao domínio discursivo, cuja função é o desenvolvimento da competência comunicativa e da capacidade de argumentar dos estudantes. Em outras instâncias, conforme Lima (2014), a dissertação escolar tem sido considerada parâmetro de avaliação das competências linguísticas/discursivas dos indivíduos, independentemente, que sejam concluintes do ensino médio ou tenham um grau de escolaridade superior.

Cabe destacar que no desenvolvimento da SD, tivemos a participação de 35 alunos do 3º ano do Ensino Médio, sendo que para o desenvolvimento da SD, foram realizadas 15 horas/aulas distribuídas em 7 momentos, tempo estipulado para concretização das atividades relacionadas ao estudo.

A fim de melhor compreender como as aulas foram desenvolvidas, apresentaremos no quadro 1 um esquema que sintetiza a SD desenvolvida.

Quadro 1 - Síntese de como foi desenvolvida a sequência didática³

Gênero narrativo: Dissertação Escolar	
Turma: 3º ano do Ensino Médio	
Disciplina: Língua Portuguesa	
Tempo estimado: 18 horas/aula	
Situação comunicativa pretendida: produção de um texto dissertativo argumentativo.	
Apresentação da situação	
1º momento (1 aula)	Apresentar a proposta de produção textual para os alunos, bem como explicar a organização da SD, deixando claro que na etapa produção inicial, será produzido de forma individual um texto dissertativo argumentativo a partir de um tema específico. Realizar com os alunos um levantamento dos conhecimentos prévios que eles possuem sobre o gênero dissertação escolar e sua estruturação.
2º momento (2 aulas)	Apresentar aos alunos os objetivos da escrita do gênero dissertação escolar, situando-os dentro de uma situação específica de ação da linguagem as características e estrutura do gênero proposto. Apresentar a temática da produção textual, promovendo um momento de diálogo sobre o tema a ser abordado, internalizando assim, os argumentos necessários para a etapa seguinte (produção inicial). Para tanto, será apresentado durante a aula duas matérias jornalísticas, a primeira sobre manipulação de imagem na internet e a segunda sobre realidade ficcional promovida pelo uso excessivo das redes sociais.

³ Atividade realizada com o intuito exclusivamente de educação, sem finalidade de pesquisa científica.

3º momento (2 aulas)	Desenvolver um exercício para a turma, objetivando que as questões propostas possam promover um momento de reflexão, bem como auxiliá-los em suas produções escritas. Para tanto, serão questionados os seguintes pontos: É válida a afirmativa de que somos manipulados pelas redes sociais? O vício das redes sociais e a dependência química se equivalem? Como as redes sociais podem afetar nosso bem-estar? Na sua opinião, por que as pessoas buscam alterar virtualmente o que não consideram satisfatório na vida real? Como proteger a saúde mental das armadilhas das redes sociais? Como é sua relação com o celular e as redes sociais? Mediante a resolução das questões, as respostas dadas serão explanadas em sala, possibilitando assim um momento de diálogo entre todos os alunos da turma.
Produção inicial: Produção da primeira versão do gênero proposto	
4º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos produzam de forma individual sua primeira produção escrita, seguindo as mesmas orientações da etapa construção conjunta. Cabe destacar que ficará a critério de cada aluno escolher para sua produção individual o título, bem como os argumentos necessários para construção de seu texto, partindo da seguinte temática: <i>Os malefícios da manipulação de imagem nas redes sociais e seus danos para a saúde mental.</i> Cabe destacar que nessa etapa, o professor aplicador da SD, fica responsável por auxiliar os alunos a não fugirem da temática proposta; bem como, verificar se o texto produzido está sendo desenvolvido a partir de ideias e argumentos sobre o assunto em questão.
Módulos	
1º módulo	
5º momento (4 aulas)	Realizar um estudo destinado à construção do período, aplicando atividades que abranjam conteúdos apropriados e previsto no currículo escolar, sendo tais conteúdos, relacionados à função sintática dos operadores argumentativos; elementos linguísticos contribuintes para referência do texto; concordância nominal e regência na construção do texto; elementos referentes à coesão e à coerência; identificação de períodos, orações e conectivos que estabeleçam relação de coordenação e subordinação; análise dos tempos verbais e seus efeitos para constituição do texto.
2º módulo	
6º momento (2 aulas)	Realizar um estudo destinado à construção do período, aplicando atividades que abranjam os sinais de pontuação mais recorrentes, explicando a finalidade de cada sinal para o texto. Além disso, trabalhar com os alunos, dificuldades ortográficas em relação ao uso das letras e distinção entre letra-fonema.
Produção final	
7º momento (2 aulas)	Solicitar que os alunos reescrevam suas produções textuais elaboradas na produção inicial, corrigindo o necessário e adequando a linguagem.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Vale ressaltar que para trabalhar gêneros textuais em sala de aula, o professor precisa conhecer bem o gênero a ser didatizado, tendo em vista que, o docente não deve frisar apenas os aspectos estruturais ou superficiais do gênero, mas também os de ordem discursiva, que conforme destaca Bronckart (2007), contemplam três capacidades de linguagem: a capacidade de ação; a capacidade discursiva; e a capacidade linguística-discursiva.

Ancorado nos pressupostos teóricos de Bronckart (2007), Lima (2014) situa que as três capacidades de linguagem (a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguística-discursiva), configuram a estrutura semiótica de um ato de comunicação. Assim, dentro das *capacidades de ação* discutimos sobre o contexto físico e sociosubjetivo de produção. Nas *capacidades discursivas*, fazemos considerações sobre o plano geral do texto e as sequências linguísticas que o compõem. Nas *capacidades linguístico-discursivas*, abordamos os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2007).

Levando em consideração os resultados obtidos, através do desenvolvimento da SD, obtivemos a coleta de todas as produções iniciais e finais dos 35 alunos que participaram do desenvolvimento da SD. Cabe destacar que todas as produções textuais iniciais coletadas, foram analisadas e devolvidas aos alunos, para que após a sistematização das atividades pertinentes aos *módulos 1 e 2* -, pudessem ser adequadas e reescritas.

O uso do termo reescrita, pode ser justificada em Jesus (1995), ao compreendê-la não apenas como um processo de higienização⁴ da superfície linguística, como normalmente ocorre em contexto escolar de ensino aprendizagem da escrita. Nesse sentido, através da reescrita, há um trabalho em que as alterações realizadas no texto, geralmente com mediação do outro, considerem, primeiramente, instâncias enunciativas, ou seja, a expansão do desejo de dizer, de se fazer enunciar (JESUS, 1995). Enquanto, a refacção é compreendida não como mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, em que o produtor possa refazer seu texto sem mediação, conforme podemos verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), doravante PCN.

O processo de reescrita, ainda, conforme situa Gonçalves e Bazarim (2013, p. 10), “permite contemplar as atividades de mudança/reestruturação/adequação do texto provocadas poroutro sujeito que não o produtor do texto”. Ou seja, a reescrita contempla toda mudança feita no texto a partir da intervenção de outrem.

Para tanto, levando em consideração o processo de reescrita das produções iniciais desenvolvidas na SD, será possível realizar uma análise comparativa entre

⁴ De acordo com Jesus (1995, p. 54), higienização do texto é compreendida uma “operação limpeza”, cujo objetivo é eliminar as “impurezas” previstas pela “profilaxia linguística”.

os textos produzidos na etapa da produção inicial e os reescritos após a sistematização das atividades dos módulos. O que torna possível, avaliar como o desenvolvimento da SD, com base no gênero textual dissertação escolar, pode contribuir no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Para este primeiro momento, apresentaremos um recorte de duas produções escritas, uma elaborada na produção inicial e outra reescrita após a sistematização dos módulos 1 e 2 da SD. Vale ressaltar que todos os textos foram digitados seguindo rigorosamente a escrita do aluno, aqui denominados como A-1. Cabe destacar que nossa análise, pauta-se, principalmente, nas capacidades de linguagem, conforme Bronckart (2007), sendo assim analisadas as capacidades de ação (contexto de produção), capacidades discursivas (planificação do texto) e as capacidades linguístico discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Dessa forma, seguimos como nossas análises:

Quadro 2 - Produção inicial – aluno A-1

	O poder das mídias e suas influências na saúde mental
1	É preciso reconhecer o poder das mídias e
2	suas influências na saúde mental de seus
3	usuários. Atualmente quase toda a população
4	tem acesso a internet e em razão
5	disso acessa também os padrões de beleza
6	que a mídia divulga. Muitos deles fora
7	da realidade, ignorando por completo
8	os traços étnicos das diferentes comunidades.
9	Diante disso é crescente o uso de usuários
10	das redes sociais que buscam seguir
11	os padrões de beleza mostrados diariamente
12	nas redes sociais. Muitos tentam se igualar
13	ao que vem através dos filtros que
14	alteram a imagem para a forma
15	como a pessoa deseja se ver.
16	Em razão disso temos a grande ocorrência
17	de procedimentos estéticos, estes
18	cada vez mais frequentes e que em
19	alguns casos tem trago grandes problemas
20	a saúde. Tudo em razão da mídia
21	que mostra soluções milagrosas para
22	que as pessoas possam se encaixar
23	nos padrões de beleza.
24	Portanto, notamos cada vez mais o
25	aumento de casos de depressão que se

26	originam muitas das vezes através da
27	baixa autoestima provocada pela
28	influência de imagem, pela
29	influência do que é belo, do corpo e
30	rosto perfeito.

Fonte: os autores

No que diz respeito a produção inicial do aluno A-1, observamos que ele busca estruturar seu texto, seguindo as definições necessárias para construção do gênero dissertação escolar. Temos, portanto, um agente-produtor que define o contexto de produção de seu texto, levando em consideração o poder exercido pelas mídias e as influências exercidas por ela à saúde mental de seus usuários. Dessa forma, seu papel social de produtor desempenha-se ao defender sua tese com base em argumentos internalizados durante o desenvolvimento das atividades pertinentes à metodologia desenvolvida em sala, bem como, a partir de outros conhecimentos pertinentes ao seu meio social. Dessa forma, de acordo com o visto com texto, notamos que o aluno A-1, defende a sua tese, no entanto, esperava-se que pudesse apresentar argumentos ainda mais fortes, capazes assim de conseguir a adesão de seu leitor.

Em relação às capacidades discursivas, observamos que em seu texto o aluno A-1, desenvolve seus argumentos situando-os no “mundo do expor autônomo”, defendido por Bronckart (2007), como textos constituídos pela combinação do discurso teórico e a narração. Assim, percebe-se que ao mesmo tempo em que no texto há argumentos que expõe sua tese, há também abordagens que justificam tais afirmações, como podemos observar em: [...] *temos a grande ocorrência de procedimentos estéticos, este cada vez mais frequentes [...]*, linhas (16, 17, 18); e, [...] *tudo provocado em razão das mídias que mostram soluções milagrosas para que as pessoas possam se encaixar nos padrões de beleza [...]*, linhas (20, 21, 22, 23).

No que diz respeito à estrutura composicional do texto, observamos que o aluno tenta seguir os padrões canônicos do gênero dissertação escolar, no entanto, na etapa do desenvolvimento, ele poderia ter acrescentado mais declarações que concretizasse as informações feitas na introdução, ou seja, construí-la de forma a

apresentar argumentos claros e pertinentes.

Na produção escrita, analisando as capacidades linguísticas-discursivas, verificamos o uso de verbos no tempo presente, apresentando-se de forma temporal, como observamos em: [...] *é crescente o número de usuários das redes sociais que buscam seguir os padrões de beleza mostrados diariamente [...]*, linhas (09, 10, 11). Assim, podemos dizer que este tipo de verbo (ser), estabelece uma relação entre argumentos e uma dada conclusão, conforme situa Souza (2007).

O texto, como um todo, está escrito na norma-padrão da língua, mas apresenta algumas inadequações a esse respeito, como ausência de vírgulas em: [...] *atualmente quase toda população [...]*, linha 03; [...] *Diante disso é crescente o número de usuários [...]*, linha 09; [...] *Em razão disso temos a grande ocorrência [...]*, linha 16. Há ainda, problemas de concordância em [...] *alguns casos tem trago grandes problemas [...]*, linha 19, quando o particípio do verbo trazer está incorreto; além de ainda na linha 19, conjugar erroneamente o verbo (ter). E ainda, inadequações nas linhas 28 e 29, quando o substantivo *influência* e substituindo *influência* do verbo influenciar.

Vista a análise da primeira versão, passaremos, na sequência, às considerações sobre o texto final do aluno A-1.

Quadro 3 - Produção final – aluno A-1

	O poder das mídias e suas influências na saúde mental
01	A manipulação de imagem até pouco
02	tempo estava restrita apenas a grandes
03	especialistas de imagem digitais. Entre-
04	tanto com o avanço da tecnologia
05	isso mudou. Propriiciando que qualquer
06	pessoa que tenha um celular possa sozinha
07	editar fotos. Tal facilidade vem
08	trazendo grandes perigos pois cada
09	vez mais é difícil diferenciar o
10	real do que é montagem.
11	Além disso, temos ainda acompanhado
12	o avanço tecnológico das mídias que
13	vem cada vez mais vem influenciando a saúde
14	mental de seus usuários, que através do
15	acesso a internet vem cada vez mais
16	tendo acesso aos padrões de beleza das grandes
17	mídias, muitos deles fora da realidade e que

18	ignoram por completo os traços das dife-
19	rentes comunidades. Assim tentando se
20	igualar ao que vem as pessoas usam
21	cada vez mais os filtros que alteram
22	a imagem, principalmente os do Instagram
23	buscando um rosto perfeito.
24	Portanto é necessário ter muito cuidado
25	com o que a mídia mostra em relação
26	aos padrões de beleza pois é por
27	essas influências e por não se encai-
28	xarem em padrões que as pessoas buscam
29	cada vez mais procedimentos estéticos ou
30	soluções milagrosas e quando não
31	conseguem entram em crise de
32	auto-estima ou até mesmo depressão,
33	que segundo a OMS é o problema
34	mais comum entre as pessoas.

Fonte: os autores

Na versão final, podemos observar que o aluno A-1, mantém o contexto de produção da primeira versão do texto, trazendo informações sobre o poder exercido pelas mídias e as influências exercidas por ela na saúde mental de seus usuários. No entanto, ele acrescenta novos argumentos para fortalecer a tese defendida, como por exemplo, quando situa o leitor sobre o avanço da tecnologia e em que isso influencia nas manipulações de imagem, para, então, depois destacar como tais avanços vêm prejudicando a saúde mental da população. Assim, ele internaliza tanto os argumentos vistos durante o desenvolvimento das atividades pertinentes a SD, quanto os conhecimentos adquiridos em seu meio social.

Diante disso, podemos dizer que em relação ao contexto sociosubjetivo, temos como papel social o produtor, desempenhado pelo aluno, que a partir de uma temática específica e por meio de argumentos plausíveis, defende sua tese direcionando-a ao seu leitor. Aqui, exercido pelo professor aplicador da SD, responsável pelo primeiro momento dialógico, bem como pelo desenvolvimento das competências comunicativas do aluno.

Em relação ao objetivo da produção, diferentemente da produção inicial, podemos observar que o aluno conseguiu cumpri-la, tendo em vista que de acordo com Lima (2014), tal afirmativa pode ser confirmada à medida que o agente-produtor, consegue persuadir seu destinatário por meio de argumentos

coerentes. Assim, fazendo uma comparação entre a primeira e a segunda versão do texto, verifica-se que o aluno A-1 consegue ampliar suas capacidades argumentativas, expondo mais informações ao texto. No entanto, cabe destacar que tais informações poderiam ser ainda mais organizadas, tornando o texto mais coerente.

Levando em consideração as capacidades discursivas definidas por Bronckart (2007), verificamos que o aluno, assim como na primeira versão do texto, desenvolve seus argumentos situando-os no “mundo do expor autônomo”, assim, ao mesmo tempo em que expõe sua tese através do discurso teórico, traz abordagens que justificam suas afirmações, como podemos observar em: [...] *é necessário ter muito cuidado com o que a mídia mostra em relação aos padrões de beleza [...]*, linhas (24, 25, 26); [...] *pois é por essas influências e por não se encaixarem em padrões que as pessoas buscam cada vez mais procedimentos estéticos [...]*, linhas (26, 27, 28).

Com relação às vozes enunciativas, identifica-se no texto a voz da Organização Mundial da Saúde (OMS), quando o aluno traz para sua produção escrita informações sobre a depressão. Assim, cabe destacar que às vozes enunciativas, podem ser expressas tanto através do autor, quanto das vozes sociais. Para Bronckart (2007), a voz do autor é oriunda diretamente da pessoa que produz o texto e que intervém para comentar alguns aspectos do que é enunciado; enquanto, as vozes sociais são as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores, mencionadas no texto para justificar o conteúdo temático. Essas vozes, podem ser ainda encontradas isoladas ou juntas, originando um caráter polifônico, definido por Ducrot (1987) como o encontro de várias vozes em um só texto.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, no que diz respeito, aos mecanismos de conexão, observa-se que o aluno desenvolve em seu texto os operadores lógico-discursivos de forma mais organizada, diferente de sua primeira produção, estabelecendo, assim, a relação entre frases e parágrafos e guiando a constituição do texto, como podemos observar em: [...] *entretanto [...]*, linha 03; [...] *além disso [...]*, linha 11; [...] *assim [...]*, linha 19; [...] *portanto [...]*, linha 24.

As observações destacadas nas duas análises servem para mostrar que a

produção inicial e final do aluno A-1 apresenta melhorias significativas em relação à organização e estruturação do gênero trabalhado na SD. Além disso, o desenvolvimento da SD, contribuiu para que o aluno A-1 tivesse mais clareza e assim pudesse compreender as capacidades de linguagem relacionadas ao gênero textual trabalhado.

Observamos ainda que houve progressos significativos em relação à produção textual reescrita, tendo em vista observarmos uma escrita mais proficiente do gênero. Verificamos ainda que as atividades desenvolvidas ao longo da SD ajudaram o aluno A-1 a aprofundar alguns conhecimentos em relação às capacidades de linguagem ligadas ao conteúdo temático, ao plano discursivo e às operações linguístico-discursivas do gênero proposto.

Considerações finais

Podemos concluir que, ao realizarmos uma análise comparativa entre as duas produções textuais (inicial e final), tivemos uma evolução significativa entre o primeiro e o último texto, algo que permite avaliar a produção final como adequada ao processo interativo da linguagem, bem como os propósitos de ensino/aprendizagem propostos para este estudo. Tais pressupostos são confirmados à medida que, por meio do processo de comparação, entre a produção escrita desenvolvida na etapa inicial da SD e a reescrita do texto realizada após etapa dos módulos, podemos notar mudanças significativas quanto à estrutura e à construção dos textos. O que possibilita perceber que após o processo de revisão, as produções escritas apresentaram novas ideias e argumentos, bem como, coesão e coerência, fatores contribuintes para o processo de escrita.

Como visto, a partir da análise das produções textuais, pôde-se perceber que o desenvolvimento da metodologia sequência didática (SD), pode modularmente proporcionar aos alunos a produção de textos mais proficientes em uma situação específica de linguagem. Nesse sentido, quando adotamos a SD, desenvolvendo também o processo de reescrita de textos, proporcionamos o ensino da produção textual, em que o texto não é visto como um produto pronto e acabado, mas sempre

sujeito a modificações que o possa tornar cada vez mais coeso e coerente dentro do seu contexto de produção.

Nesse sentido, o trabalho com a sequência didática torna-se um dos caminhos para que a escola e seus docentes consigam cumprir seu papel social, promovendo a interação sociocomunicativa entre seus membros e ajudando os estudantes a assumirem uma postura crítica como cidadãos.

Vale ressaltar ainda, que neste estudo, com a proposta da sequência didática, não objetivamos ensinar os alunos participantes do estudo, a produzirem um texto excelente, mas incentivá-los a observar a produção textual como um prática de aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, tendo em vista que ao exercerem o processo de escrita, posteriormente, conseguirão desenvolver produções com mais autonomia.

Referências

ADAM, J. M. *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2007.

DOLZ, J. Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (org.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2013.

JESUS, C. A. Reescrita: para além da higienização. 1995. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras Português) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269381>. Acesso em: 4 fev. 2023.

LIMA, P. S. *A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas*. 2014. 289 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

LIMA, P. S.; LIMA, L. Q. Ferramentas didáticas na re (escrita) de resenha de filme em sala de aula. In: SILVA, W.R; LIMA, P.S; MOREIRA, M.T (org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 199-228

LIMA, P. S.; SOUSA, I. V. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. S.; MOREIRA, M. T. (org.). *Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escola e universidades*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 167-198.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUZA, E. G. Dissertação: gênero ou tipo textual?. In: DIONISIO, A. P.; BESERRA, N. S. (org.). *Tecendo textos, construindo experiências*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Recebido em: 11 dez.2022.
Aprovado em: 26 fev.2023.

Revisora de língua portuguesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no ensino médio


A didactic sequence for reading comprehension and writing of opinion article genre in high school

Una secuencia didáctica para lectura y escritura del género artículo de opinión en la enseñanza media

Maria Izabel Rodrigues Tognato¹

 0000-0003-3705-0354

Marcia Cristina de Aquino de Paula²

 0000-0001-6841-0864

RESUMO: Este trabalho visa a apresentar uma Sequência Didática (SD) e os resultados de sua implementação, tomando o papel social do ensino de leitura e de escrita com foco no gênero Artigo de Opinião, no sentido de identificar as Capacidades de Linguagem (CL) potencializadas pelas atividades sistematizadas. Esta proposta foi realizada com estudantes do Ensino Médio, envolvendo alguns profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Para tanto, pautamos nossos estudos nos aportes oriundos da pesquisa interdisciplinar (ALVARENGA; PHILIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011), da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2009, 2010), da Teoria da Complexidade (MORIN, 2010, 2016), do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009), do ensino com base em gêneros de texto e das Capacidades de Linguagem (CL) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e seus critérios (CRISTOVÃO *et al.*, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), Sequência Didática (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e da escrita enquanto processo (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Quanto à natureza da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; DIVAN; OLIVEIRA, 2008), em função da relevância da descrição das principais ocorrências dos dados obtidos, com o intuito de relacioná-las ao contexto social mais amplo para uma maior compreensão de alguns aspectos que possam ser abstratos quanto à organização social da temática proposta e da investigação realizada. No que tange à metodologia, quanto à natureza da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa de cunho interpretativista por meio das análises das CL potencializadas nas atividades da SD proposta e implementada, da produção inicial e final de um estudante e dos resultados da lista de constatação/autoavaliação. Além disso, para a coleta e geração de dados, produzimos, implementamos e analisamos uma SD utilizada no contexto de Ensino Médio de uma Escola

¹ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Professora Associada da Unespar - Campus de Campo Mourão-PR. Contato: maria.tognato@ies.unespar.edu.br

² Mestre em Sociedade e Desenvolvimento. Professora pela SEED/PR. Contato: marciacristinadeaquino@hotmail.com

Pública do interior do Estado do Paraná, Brasil. Para as análises, nos pautamos nas Capacidades de Linguagem e seus critérios, oriundos da perspectiva do ISD (BRONCKART, 2009). Os resultados apontam para contribuições acerca da proposta da SD e dos elementos constitutivos do gênero Artigo de Opinião no trabalho com a leitura e escrita enquanto processo.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática; Leitura; Escrita.

ABSTRACT: This work aims to present a Didactic Sequence (DS) and the results of its implementation, taking the social role of teaching reading comprehension and writing with a focus on the Opinion Article genre, in order to identify the Language Capacities (LC) enhanced by systematized activities. This proposal involved high school students and some professionals from different areas of knowledge. Drawing on interdisciplinary research (ALVARENGA; PHILIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011;), Historical-Cultural Psychology (VIGOTSKY, 2009, 2010), Complexity Theory (MORIN, 2010, 2016), Socio-discursive Interactionism (SDI) (BRONCKART, 1997/2009), genre based-approach language teaching and Language Capacities (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) and their criteria (CRISTOVÃO *et al.*, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), Didactic Sequence (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and writing as a process (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). We used a qualitative-interpretative approach (BORTONI-RICARDO, 2008; DIVAN; OLIVEIRA, 2008), to describe the main occurrences of the data obtained and to relate them to the broader social context for a greater understanding of some aspects that may be abstract in terms of the social organization of the proposed theme and the performed investigation. We produced, implemented and analyzed a DS used in the context of Public High School in the interior of the State of Paraná, Brazil, based on Language Capacities and their criteria, derived from the perspective of SDI (BRONCKART, 1997/2009). The results demonstrate the contributions of the DS proposal and the constituent elements of the Opinion Article genre in working with reading comprehension and writing as a process.

KEYWORDS: Didactic sequence; Reading comprehension; Writing.

RESUMEN: Este trabajo tiene por objetivo presentar una Secuencia Didáctica (SD) así como los resultados de su implementación, a fin de presentar el papel social de la enseñanza de la lectura y de la escritura con el foco en el género Artículo de Opinión, con el sentido de identificar las Capacidades de Lenguaje (CL) potenciadas por actividades sistematizadas. La propuesta fue realizada con estudiantes de Enseñanza Media, e involucró a algunos profesionales de distintas áreas del conocimiento. Para ello, pautamos nuestros estudios en los aportes oriundos de la investigación interdisciplinaria (ALVARENGA; PHILIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2012), 2011; SANTOS, de la Psicología Histórico-Cultural (VIGOTSKY, 2009, 2010), de la Teoría de la Complejidad (MORIN, 2010, 2016; SANTOS, 2012), del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), de la enseñanza basada en los géneros de textos y de las Capacidades de lenguaje (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) y sus criterios - (CRISTOVÃO *et al.*, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013), de la concepción dialógica de lenguaje (BAKHTIN, 2003), de la Secuencia Didáctica (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) y de la escritura como proceso (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). En cuanto a la naturaleza de la investigación, utilizamos el enfoque cualitativo-interpretativo (BORTONI-RICARDO, 2008; DIVAN; OLIVEIRA, 2008), debido a la relevancia de la descripción de las principales ocurrencias de los datos obtenidos, con el objetivo de relacionarlos con el contexto social más amplio para una mayor comprensión de algunos aspectos que pueden resultar abstractos en cuanto a la organización social del tema propuesto y de la investigación realizada. En cuanto a la metodología, producimos, implementamos y analizamos una SD utilizada en el contexto de la Enseñanza Media de

una Escuela Estatal del interior del Estado de Paraná, Brasil. Para los análisis, observamos las Capacidades de Lenguaje y sus criterios, oriundos de la perspectiva del (ISD) (BRONCKART, 1997/2009). Los resultados apuntan contribuciones acerca de la propuesta de la SD y de los elementos constitutivos del género Artículo de Opinión en el trabajo con la lectura y la escritura como proceso.

PALABRAS-CLAVE: Secuencia didáctica; Lectura; Escritura.

Introdução

Tomando a necessidade de se trabalhar a leitura e escrita como práticas sociais no ensino de línguas (BUENO, 2009; DOLZ-MESTRE; BUENO, 2015), consideramo-nas como atividades mediadoras e interdisciplinares na formação de jovens do Ensino Médio, bem como eixos fundamentais ao ensino de língua portuguesa. Por essas razões, propusemos um trabalho com o gênero Artigo de Opinião no contexto do Ensino Médio de escolas públicas do Paraná. Para isso, delimitamos nossa proposta de discussão à identificação das Capacidades de Linguagem (CL) potencializadas pelas atividades de leitura e escrita propiciando um diálogo interdisciplinar, pelo procedimento da Sequência Didática (SD), conforme proposto pela Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), de modo a contribuir para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos e da sua autonomia no processo de aprendizagem, perpassando os processos socioculturais constitutivos da formação humana e social. Assim, buscamos contribuir para uma compreensão mais ampliada da leitura e da escrita como elementos mediadores e interdisciplinares, tendo como foco o gênero de texto Artigo de Opinião pelo procedimento da SD. Para tanto, pautamos nossos estudos nos aportes da Pesquisa Interdisciplinar (ALVARENGA; PHILIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011) e o do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009).

Quanto ao desenvolvimento de nossa pesquisa, produzimos, implementamos e analisamos uma SD, em uma Escola Pública do interior do Paraná. Para um maior entendimento sobre esta pesquisa, tomamos os seguintes questionamentos como norteadores de nossa proposta de discussão: i) Quais são os elementos constitutivos de uma SD produzida e implementada com foco no gênero Artigo de Opinião para o desenvolvimento das capacidades argumentativas?; ii) Quais

capacidades de linguagem podem ser potencializadas nas propostas das atividades da SD produzida e implementada de modo a promover a autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem?

No que se refere à organização textual deste trabalho, primeiramente, trataremos dos aportes norteadores deste estudo. Na sequência, abordaremos o percurso metodológico de nossa pesquisa, quanto à natureza da pesquisa, ao contexto de produção deste trabalho, à geração e ao tratamento dos dados para as análises. Em seguida, discutiremos os resultados das análises dos dados obtidos. Por fim, nas considerações finais, discorreremos sobre as limitações e contribuições do procedimento da SD para o trabalho com a leitura e a escrita, retomando os questionamentos norteadores deste trabalho.

Leitura e escrita no ensino médio: o papel social da SD

No que concerne à concepção de leitura, corroboramos com Kleiman (1995, p. 65) ao defini-la “como uma interação a distância entre leitor e autor via texto”, pois o leitor tem a oportunidade de se engajar no raciocínio lógico do texto, o que possibilita a construção de sentido de um texto escrito, pois, a nosso ver, a leitura e a escrita são fundamentais para a formação e a constituição sócio-histórica do sujeito contribuindo para sua atuação nos diferentes contextos sociais nos quais se insere. Daí a importância de se desenvolver o trabalho com as CL pela concepção de linguagem como interação social (VIEIRA; MAGALHÃES, 2021).

Ademais, é preciso destacar que, no processo de ensino de leitura e escrita, o uso de enunciados pela linguagem enquanto processo de interação social e carregada de sentido, tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, caracteriza-se como “ponte” entre os sujeitos. Nessa perspectiva, Bronckart (2009, p. 38), afirma que “o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela língua”. À vista disso, o ISD defende que as práticas com a linguagem são os principais instrumentos para o desenvolvimento humano no que tange aos conhecimentos científicos, à capacidade do agir individual ou coletivo e à identidade das pessoas. Para o ISD, é na dimensão dos acontecimentos sociais, por meio de

ações de linguagem, de intervenções do e no meio social que o ser humano aprende, transforma-se a si mesmo, bem como o espaço no qual se insere.

Dessa feita, Schneuwly e Dolz (2004, p. 43) apresentam o postulado sistemático da SD para a prática docente, definida como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação”. Assim, trata-se de um procedimento constituído por um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, abrangendo as fases, a saber: a) apresentação da situação, que envolve a preparação dos conteúdos e dos textos a serem produzidos, a partir de um primeiro contato com o gênero a ser estudado, como é o caso da primeira produção; b) produção inicial, como elemento norteador do trabalho para o desenvolvimento das CL; c) módulos que podem ser produzidos conforme a necessidade de aprendizagem dos estudantes, trabalhando os problemas que aparecem na primeira produção, os quais demandam o uso de instrumentos necessários para superar as dificuldades dos estudantes; e, d) a produção final, que resulta do processo de revisão e reescrita dos textos produzidos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dessa forma, inspirada nos aportes do ISD, a SD busca trabalhar os problemas relativos aos diferentes níveis de funcionamento que envolvem a produção escrita. Este procedimento de ensino contribui para o aprendizado de vocabulário, a construção de conhecimentos sobre o gênero e o uso de aspectos léxico-gramaticais, propiciando o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre o tema e o gênero estudado. Assim, corroboramos com Schneuwly e Dolz (2004) ao destacarem que o trabalho com a SD deve ter como finalidade engajar os estudantes de modo a confrontar os conhecimentos relacionados à linguagem, construídos historicamente, com um novo conhecimento durante as práticas de linguagem, uma vez que são “o reflexo e o principal instrumento de interação social” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44). Enfim, o trabalho com a leitura e a escrita, pelo procedimento da SD, possibilita ao docente a identificação tanto das CL

potencializadas pelas atividades, quanto as que são desenvolvidas pelos alunos.

As capacidades de linguagem na leitura e na escrita

Em relação ao desenvolvimento das CL, os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem os seguintes aspectos: a) é preciso que o docente considere as limitações dos estudantes e a situação escolar, bem como o currículo escolar; b) a progressão dos conteúdos deve ser organizada em torno dos agrupamentos de gêneros, em "em espiral", de modo a dominar o gênero em diferentes níveis de complexidade; c) os gêneros devem ser tratados de acordo com os ciclos/séries; d) a aprendizagem deve ser precoce para assegurar o domínio ao longo do tempo; e) a repetição deve ser evitada, propondo-se diferentes níveis de complexidade. Portanto, a fim de que ocorra o desenvolvimento das CL dos estudantes, é necessário um projeto que ofereça diferentes operações pertinentes, a partir das dificuldades dos estudantes para que, ao final do trabalho, compreendam a totalidade dos conteúdos ensinados e aprendidos em cada um dos módulos. Por isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem uma sistematização de ensino de línguas que contemple diferentes tipos de leitura e de escrita, guiados por operações com base nas CL.

A concepção de CL, conforme defendida por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), refere-se à aprendizagem de escrita de um gênero em uma determinada situação de interação. Para isso, o instrumento da SD deve contemplar operações que possibilitem o desenvolvimento das CL dos estudantes. Desse modo, Dolz, Pasquier e Schneuwly (1993) configuram tais operações como sendo: as Capacidades de Ação (CA) (operações psíquicas sobre o contexto e sobre a base de orientação para a compreensão e produção textual); as Capacidades Discursivas (CD) (operações psíquicas sobre a organização do discurso ou organizacionais, remetendo à estrutura global do texto); e, as Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD), (operações de textualização).

Nessa perspectiva, de modo a contribuir para a organização destas operações psíquicas das significações mais amplas (STUTZ, 2012), Cristovão e Stutz (2011, p. 22-23) e Cristovão (2013) propuseram uma ampliação das CL com o

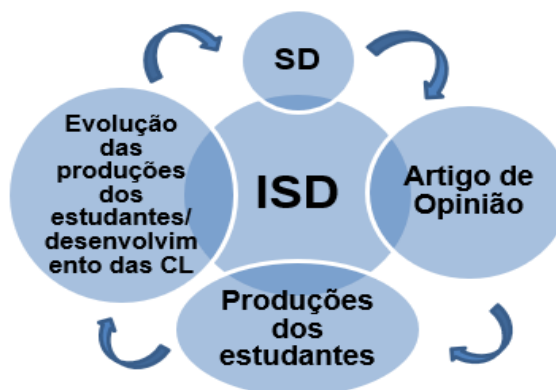
intuito de contemplar as esferas de atividade e experiências humanas, expandindo a categorização das CL para uma quarta denominação, que são as Capacidades de Significação (CS). Seus critérios³, conforme elaborados por Cristovão *et al.* (2010), compreendem à organização externa da SD, abrangendo “esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem”. Segundo Stutz (2012, p. 120), “as capacidades de linguagem supracitadas parecem evidenciar os planos da atividade de linguagem, das operações para realizar a ação e do texto propriamente dito”. Assim, para a construção da SD implementada analisamos e apresentamos um modelo didático do gênero Artigo de Opinião tomando como base Dolz e Pasquier (2000) com foco nas CL (CRISTOVÃO *et al.*, 2010; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) mobilizadas durante a construção do gênero.

Nesse sentido, para Dolz e Pasquier (2000, p. 8), os textos argumentativos possuem uma estrutura de base constituída por duas proposições, a saber: “a opinião que se quer apoiar” e “os motivos que justificam ou sustentam essa opinião”⁴. Para os autores, os elementos constitutivos do gênero de texto Artigo de Opinião demandam aprendizagens específicas. No caso dos argumentos, enquanto motivadores/mobilizadores de novas ações entre os envolvidos em uma situação de comunicação, fazem parte de um processo de transformação de posicionamento, de reação ao discurso do outro, de responsividade em posição ou oposição ao que foi dito, propiciando uma mudança de ação. Em relação a essas questões, a perspectiva do ISD, por se caracterizar como transdisciplinar, nos permite um olhar mais ampliado ao nosso objeto de pesquisa, que foi a SD produzida e implementada, o Artigo de Opinião e as produções dos estudantes. Os avanços das produções escritas dos alunos comprovam as contribuições da teoria quanto ao desenvolvimento das CL para as práticas do ensino e da aprendizagem. Podemos visualizar este entendimento pelo que mostra a Figura 1.

³ Ver a explanação sobre os critérios das CL, conforme propostos por Cristovão *et al.* (2010). Para Stutz e Cristovão (2011), os critérios gerados a partir das CL servem de base para a organização interna que se constitui pelos objetivos pretendidos a partir das atividades desenvolvidas durante a implementação da SD.

⁴ No original: “*La opinión explícita que se quiere apoyar [...] y las razones que sirven de justificación o de apoyo de esa opinión*” (DOLZ, 2000, p. 8).

Figura 1 – Ciclo recursivo para o trabalho com a leitura e escrita pelo ISD e SD



Fonte: As autoras.

Em outras palavras, a perspectiva teórico-metodológica do ISD, abrangendo a proposta da SD, conforme a Escola de Genebra, nos possibilita a articulação de um trabalho mais preciso no que tange à leitura e à escrita, enquanto processo, com vistas ao desenvolvimento das CL, propiciando uma formação mais efetiva ao estudante do contexto do Ensino Médio, como é o caso deste estudo.

Metodologia

No que se refere à natureza da pesquisa, nos pautamos na abordagem qualitativo-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; DIVAN; OLIVEIRA, 2008). Segundo Divan e Oliveira (2008, p. 189), tomando por base os estudos de Erickson (1977 *apud* FILSTEAD, 1979), a pesquisa qualitativa descreve as principais ocorrências em termos descritivos funcionalmente relevantes e relaciona essas ocorrências ao contexto social mais amplo, servindo como exemplos concretos dos princípios abstratos da organização social.

Em relação ao contexto de produção, a implementação ocorreu no Ensino Médio, em uma escola pública do interior do Estado do Paraná, envolvendo uma turma de terceiro ano constituída por 35 alunos na faixa etária de 15 a 19 anos. Além disso, esta investigação contou com a participação de alguns profissionais de outras áreas do conhecimento como uma psicóloga, uma enfermeira e professora da área de Biologia, um professor de Filosofia e uma professora de Sociologia. Quanto

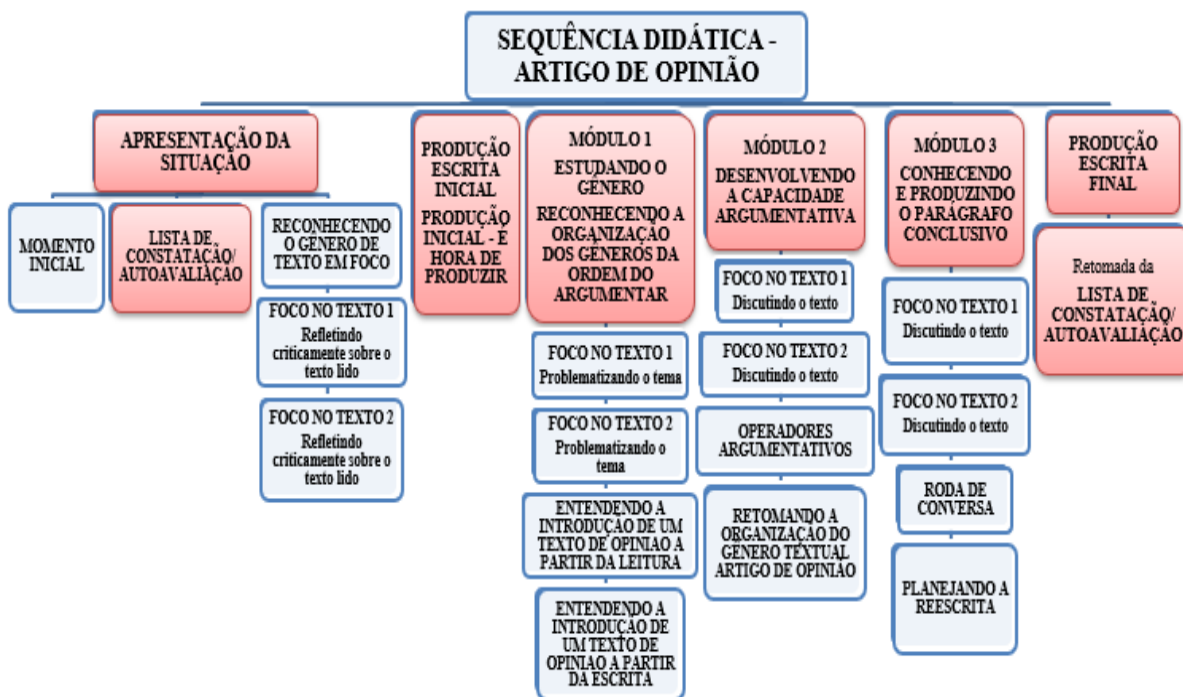
ao objetivo da implementação, os estudantes deveriam produzir um Artigo de Opinião, que seria publicado em edital no pátio do colégio. Quanto ao momento de produção, a implementação da nossa SD ocorreu no quarto bimestre do ano de 2019, abrangendo 5 semanas, totalizando 18 aulas, no período matutino, com a duração de 50 minutos a hora aula.

No que diz respeito ao planejamento da SD, apresentamos nosso projeto à direção da escola na qual realizamos a implementação e, em seguida, aplicamos uma enquete junto aos estudantes para a escolha do tema a ser abordado nas aulas. O tema selecionado pela maioria foi “relacionamentos passageiros”. Após esse processo inicial, buscamos textos que pudessem corresponder ao tema escolhido, tomando como critérios fatores, tais como: idade, série dos estudantes, conteúdo abordado e o gênero de texto Artigo de Opinião. Quanto às razões pela escolha do Artigo de Opinião para o trabalho com a SD, consideramos esse gênero da ordem do argumentar necessário ao desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, no sentido de auxiliá-los na expressão de suas opiniões e argumentos ao concordar ou discordar das ideias de autores lidos em determinadas situações de comunicação.

No que concerne às partes constitutivas da SD⁵ produzida, implementada e analisada, tomando por base o modelo da Escola de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com vistas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas pela leitura e escrita, sistematizamos sua organização, conforme ilustra a Figura 2.

⁵ Quanto à composição da SD implementada e analisada, foi constituída por 3 módulos, sistematizada em 31 páginas, contendo 10 textos, 12 seções de atividades compostas por 7 atividades prévias, que mobilizam as CL como as capacidades de significação, ação, discursivas e linguístico-discursivas, tendo o gênero Artigo de Opinião como foco central. O Módulo 1 contém 21 atividades, o Módulo 2 é composto de 19 atividades e o Módulo 3 contém 17 atividades.

Figura 2 – Macroestrutura da SD implementada e analisada



Fonte: Adaptado pelas autoras, com base em Aquino de Paula (2021, p. 132).

Assim, percebemos a importância da sistematização de um ensino de línguas que prime pelo trabalho com a linguagem como prática social. Logo após a implementação desta SD, foram realizadas as análises das produções escritas dos alunos, com base na lista de constatação como um instrumento de avaliação pela percepção da professora pesquisadora. Para este estudo, destacamos os resultados da autoavaliação dos alunos no que diz respeito ao atendimento a cada capacidade da lista de constatação.

Na sequência, apresentamos os resultados das análises de nossa pesquisa, de modo a evidenciar as contribuições da nossa proposta de implementação com a SD.

Discussão dos resultados das análises

Ao centrarmos nossas reflexões nas atividades de leitura e escrita, pela SD, focamos os resultados de nossas análises, para este estudo, nos elementos constitutivos da SD implementada e analisada e do gênero de texto em foco, o

Artigo de Opinião.

Em relação ao Artigo de Opinião, elencamos como elementos constitutivos os seguintes aspectos, conforme sistematiza Aquino de Paula (2020, p. 181):

- 1) Características de um Artigo de Opinião em diferentes suportes;
- 2) Situação de comunicação de forma que possa entender e produzir um texto coerente com a situação;
- 3) Planejamento da produção escrita considerando o interlocutor e os objetivos do texto;
- 4) Premissa no início de um Artigo de Opinião;
- 5) Argumentos para convencer ou persuadir o leitor sobre o assunto tratado na introdução de um Artigo de Opinião e que possam ser desenvolvidos ao longo desse gênero de texto;
- 6) Sequências argumentativas e explicativas em uma produção escrita;
- 7) Reconhecimento e emprego de argumentos pertinentes à temática abordada no sentido de defender um posicionamento;
- 8) Argumentos pertinentes à temática abordada no sentido de defender um posicionamento,
- 9) Argumentos conclusivos para finalizar uma discussão proposta no texto e o posicionamento assumido provocando um debate social;
- 10) Operadores argumentativos ao construir posicionamentos, bem como conectivos, conjunções e uso de dêiticos;
- 11) Organizadores lógico-argumentativos e enumerativos, além de expressões e uso de modalizadores para sustentar a argumentação e a opinião produzidas;
- 12) Elementos de concordância nominal e verbal;
- 13) Verbos de opinião e tempos verbais apropriados para argumentação em uma produção escrita;
- 14) Substituições lexicais em uma produção textual;
- 15) Outros aspectos linguísticos não inerentes ao gênero de texto em foco. (AQUINO DE PAULA, 2020, p. 181)

Quanto aos elementos constitutivos dos módulos da SD, apresentamos a descrição a seguir. O Módulo 1 é constituído por atividades que envolvem leitura, compreensão textual e escrita, tendo como objetivos: a) contribuir para que o aluno estude o gênero de texto Artigo de Opinião, reconhecendo os diferentes aspectos e elementos que o compõem, tomando por base as CL; b) proporcionar o contato com o gênero textual em foco para o desenvolvimento de atitudes responsivas e ser capaz de construir sentido em relação aos elementos constitutivos do gênero Artigo de Opinião, como as Capacidades Discursivas; e, c) contribuir para que os

estudantes possam refletir sobre as causas e consequências dos relacionamentos passageiros.

Na busca da construção de uma abordagem interdisciplinar nas atividades do Módulo 1, destacamos as discussões ocorridas após a leitura do texto 1, intitulado *Ficar ou namorar?*, produzido por Rosely Steil, e do texto 2, intitulado *Amores Virtuais*, produzido por Juliano Martinz. Nessas atividades, os alunos deveriam discutir sobre algumas perguntas com seus colegas e sua professora de modo a problematizar o tema tratado, explicitando a definição entre ficar e namorar e suas implicações, bem como seu posicionamento quanto aos seus sentimentos e objetivos de vida, justificando suas respostas. Essas atividades, segundo Aquino de Paula (2021, p.307), podem ser evidenciadas pelo seguinte enunciado do momento intitulado *Foco no texto 2 – Problematizando o tema*:

- 1 – Após ler o Texto 2, discuta as perguntas a seguir com seus colegas e sua professora. No texto, aparecem as palavras "monástica" e "Coruscante", que significam ter regra de vida igual à dos monges e brilhante. Qual a relação destas palavras com a construção dos personagens?
 - a. Qual é o objetivo dessa crônica?
 - b. Pelo que foi dito no texto, os amores virtuais são verdadeiros? Por quê?
 - c. Além do título, qual outra parte do texto sintetiza o tema abordado?
 - d. Que tipo de relacionamento a personagem da crônica busca? Como você chegou a essa conclusão?
 - e. Quais são outros problemas dos amores virtuais além dos expostos no texto?
 - f. Qual é sua opinião sobre os relacionamentos virtuais?
 - g. Qual é a relação entre relacionamentos virtuais, rápidos e líquidos, tratados em outros textos? (AQUINO DE PAULA, 2021, p.307)

Tais discussões possibilitaram a potencialização do desenvolvimento das capacidades argumentativas e cognitivas dos alunos, pois defendemos que, para que haja esse desenvolvimento, é levado em conta a transformação histórica do sujeito por meio das atividades sociais e individuais. Essa situação de aprendizagem nos motivou a entender as relações entre o pensamento complexo e a interdisciplinaridade, considerando que cada ser tem uma história e traz consigo os conhecimentos de mundo e experiências, alguns mais específicos que outros e isso torna o estudante especial e único dentro de uma sala de aula. Em outras palavras, a formação do sujeito constitui-se de aspectos interdisciplinares (sociais e culturais), contribuindo para a sua constituição sócio-histórica em sua inserção na sociedade.

O módulo 2 teve como finalidade desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes. Dessa forma, produzimos atividades que pudessem potencializar todas as CL, com o intuito de engajá-los em atividades de linguagem como a compreensão da relação entre texto e forma de ser, pensar e agir do escritor. Além disso, produzimos atividades de modo a entender as reais necessidades dos estudantes, as situações de interação e de uso da linguagem situadamente. Assim, produzimos atividades relacionadas à forma com que o escritor organiza o texto para que os estudantes entendessem a função da organização textual, bem como assumir a posição de leitores críticos no momento das discussões e da produção escrita de argumentos e de contra-argumentos quanto aos textos lidos. Em um desses momentos, os alunos deveriam atender ao seguinte enunciado: *Se você pudesse defender ou contra-argumentar a tese defendida no Artigo de Opinião Ficar, escrito por Eliene, o que você reescreveria? Quais novos argumentos você acrescentaria ao texto? Escreva 3 argumentos que poderiam ser utilizados de modo a mostrar o seu posicionamento diante do assunto tratado. Você pode usar os recursos linguísticos que precisar, desde verbos, operadores argumentativos, enumeradores ou outros.*

O terceiro módulo, como os anteriores, foi constituído com base na premissa de valorização dos gêneros textuais como objetos mediadores do ensino e aprendizagem. Desse modo, buscamos validar a proposta de ensino de línguas com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), adicionando uma atividade diferenciada como uma contribuição interdisciplinar para a construção do conhecimento. Esse momento foi denominado por nós de *Roda de conversa*, por envolver atividades dinâmicas com perguntas previamente elaboradas pelos alunos a profissionais de diferentes áreas, abrangendo diversos temas, conforme a área do conhecimento de cada profissional, a fim de despertar o interesse dos estudantes quanto ao tema proposto. Essa proposta de atividade apresentou o seguinte enunciado: *Neste momento, ouviremos as respostas e explicações acerca das questões que foram enviadas aos professores das disciplinas de filosofia, sociologia, a uma enfermeira e a uma psicóloga em relação aos assuntos estudados ao longo de nossas últimas aulas. Nosso objetivo com este momento é de ampliar nossos*

conhecimentos em relação ao que envolve nossos relacionamentos afetivos e de refletir sobre as possíveis consequências de algumas formas dos relacionamentos modernos. Durante a fala de cada um dos convidados anote as considerações que achar pertinente, elas poderão ser úteis para as próximas atividades. Assim, os estudantes deveriam ouvir todas as informações, fazer a seleção das respostas dos profissionais para que pudessem desenvolver a reescrita da produção inicial com novos argumentos. Esta atividade possibilitou a mobilização de todas as CL.

Após esse momento de explicação e de diálogo, com informações recebidas e confirmadas pelos profissionais, os estudantes puderam revisar sua produção inicial corrigida, bem como as observações e apontamentos registrados pela professora, reescrevendo seu texto inicial pautando na lista de constatação de modo a constituir a produção final. Tais atividades potencializaram o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos, visto que a maioria dos enunciados solicita suas opiniões e o posicionamento do aluno no que se refere às opiniões do autor e à temática. Destacamos a mobilização da CLD pelos estudantes ao fazerem anotações durante a apresentação de respostas e explicações dos profissionais convidados, utilizando-se de recursos da linguagem necessários à organização dos conteúdos para a produção escrita final. Com isso, esse módulo proporcionou uma reflexão mais aprofundada sobre as causas e consequências dos relacionamentos passageiros. A CA foi mobilizada em razão da interação humana pela qual os estudantes construíram significados relacionados às formas de relacionarem-se.

No que concerne às atividades da SD, de um modo geral, e à predominância das CL nos Módulos 1, 2 e 3, foi possível obter uma visão mais ampliada das atividades propostas, a partir da seguinte classificação: CS com 102 ocorrências, indicando 27% de predominância; CA com 68 ocorrências e CD com 70 ocorrências, ambas apontando 18% de predominância; e, a CLD com 143 ocorrências, constituindo 37% da totalidade. Esse momento implica, a nosso ver, uma forma de interação humana social, envolvendo diferentes posicionamentos sociais entre estudantes e professores. Assim, entendemos que nossa SD contribui para o trabalho com as CL e a aprendizagem dos conteúdos específicos da área de língua portuguesa, possibilitando o estabelecimento de relações entre aspectos sociais e

culturais que podem emergir no processo de ensino e aprendizagem, na formação e no desenvolvimento de nossos estudantes.

Ademais, os conhecimentos de diferentes campos teóricos auxiliam na reconstrução das representações das formas de relacionamento, das regras e princípios determinados pela sociedade, evidenciando uma interligação, pois não há como separar o indivíduo de sua constituição social, afetiva, psicológica, biológica e histórica. Isso implica na formação do indivíduo como um todo, pois de acordo com Morin (2010, p. 90), “o todo está também dentro da parte; o indivíduo não está somente dentro da sociedade, a sociedade enquanto todo está também no indivíduo.” (MORIN, 2010, p. 90). Assim, no desenvolvimento da SD, promovemos discussões de modo a motivar uma reflexão nos estudantes acerca da velocidade com que se iniciam e terminam os relacionamentos modernos por considerarmos a questão da liquidez e da instabilidade dos relacionamentos, do sentimento de incerteza e da segurança nos relacionamentos.

Ao concluirmos essas análises, constatamos que todas as CL foram potencializadas no momento inicial, relacionadas e articuladas durante os três módulos constituindo a SD. Isso revela a contribuição da proposta da SD para a prática docente com o gênero Artigo de Opinião, destacando a relevância da integração entre leitura e escrita enquanto processo e da aprendizagem e do desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. O trabalho com a SD permite ao professor refletir sobre o desenvolvimento das suas capacidades docentes, ressignificando suas práticas educacionais e profissionais. Daí a importância de se contribuir para um debate social acerca do procedimento da SD pelo trabalho com a leitura e a escrita tendo como foco o gênero de texto Artigo de Opinião.

No que tange às CL, potencializadas nas propostas das atividades da SD produzida e implementada, constatamos que a mobilização dessas capacidades corroboraram para a progressão da aprendizagem dos estudantes, perpassando pelas suas produções textuais iniciais e finais. Os dados obtidos revelam que, durante as atividades desenvolvidas, essas corroboraram avanços, propiciando reajustes na produção final por parte dos alunos. Assim, notamos uma redução das

dificuldades de nossos estudantes no que tange ao emprego de argumentos pertinentes à temática abordada, como pode ser observado na produção inicial e em comparação com a produção final de um estudante, identificadas como 22 A e 22 B, respectivamente, conforme ilustra o Quadro 1.

Quadro 1 – Estudo comparativo da produção escrita de um estudante

22 A – PRIMEIRA VERSÃO	22B - REESCRITA
Hoje em dia muitos jovens são muitos diferentes dos relacionamento do povo antigo, as pessoas, teriam que Aprender por meio de estilo e capacidade. Essa condição para cada pessoa preparar seu sentimento, pois uma pessoa com o sentimento preparado sabera o que mas gostaria de fazer.	Uma Palavra verdadeira Muitos jovens atualmente estão escolhendo por ficar ao inves de namorar, pois ficar é uma opinião momentânea, ja que no relacionamento mais serio você podera encontrar a felicidade, (mais), digo mas tambem a tristeza resultante das dificuldades de uma relação a dois. Muitas familias acabam falando que são felizes para outras pessoas pois ela não relata os acontecimentos que ocorrem em sua casa. Um jovem de 16 anos sai de casa e avisa sua mãe que está saindo de casa para ir em uma festa que pois está festa iria ter muitas pessoas de maior e muitas pessoas em intenção de ficar, pois como você iria levar uma namorada sua em uma festa que teria varias pessoas que gostaria de ficar, pois se você saisse para ir em algum lugar em um banheiro ou algo do tipo muitas pessoas gostaria e irião começar a querer dar em cima dela pois isso não seria uma festa inconveniente para ir. Uma pessoa que acaba ficando com varias e varias pessoas com o acaso de sair e se relacionar naquele momento no caso de ter uma-caso sexual o homem ou a mulher que esta fazendo não saberá se vai ter alguma doença que estara acontecendo no ato sexual, mas se esses jovens não se prevenir algumas doenças ocorrera de 30 60 dias, depois de um jovem contrair uma doença ou no caso 90% dos jovens acontecendo um detalhe que é a depreção e tão acabam ficando bem deprimidas, então você jovem pense bem antes de fazer algo se previna pois você não gostaria de ter

Fonte: Aquino de Paula (2020, p. 206).

Na produção final acima, encontramos algumas dificuldades, tais como: concordância nominal e verbal, ausência de pontuação, acentuação, conjugação verbal, ortografia e omissão de sílaba em palavra, o que dificulta a compreensão do texto. Embora o estudante apresente dificuldades na organização dos pensamentos e na construção de argumentos, consegue expandir a construção de sentido no texto. Além disso, podemos afirmar que o argumento relacionado a fatores de saúde e de bem-estar emocional são argumentos pertinentes ao enriquecimento da produção textual do estudante. Dessa forma, entendemos que houve progressão em relação à CD. Destacamos, de um modo, os avanços do estudante quanto à mobilização das CL, pois reconhecemos associação de argumentos utilizados em seu texto, propiciados pela leitura e discussão dos textos durante a SD, além das falas da equipe convidada para o momento tira-dúvidas. Assim, constatamos, em

consonância com Stutz e Cristovão (2011), que o estudante estabelece relação de sentido mediante às práticas sociais que envolvem esferas de linguagem, a partir da interação com diferentes experiências humanas, demonstrando que compreende a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz, conforme Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) propõem acerca da CS.

A lista de constatação e a autoavaliação, no início e ao final da implementação, antecipa as necessidades de aprendizagem dos estudantes, no momento inicial da SD, quanto ao desenvolvimento das CL e, ao final da implementação da SD, o preenchimento desse instrumento permite-nos estabelecer uma comparação entre as percepções dos aprendizes acerca do atendimento a algumas capacidades, relacionadas aos elementos constitutivos do gênero de texto Artigo de Opinião. Os resultados obtidos, por meio das percepções dos alunos, apontam para avanços consideráveis no que tange às capacidades mencionadas na lista de constatação/autoavaliação.

Quadro 2 - Autoavaliação dos aprendizes sobre os elementos constitutivos do gênero

OBJETIVOS	ANTES DO ESTUDO			DEPOIS DO ESTUDO		
	Sim	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial
Eu sou capaz de...						
... identificar as características de um Artigo de Opinião em diferentes suportes	0	7	20	17	0	10
... interpretar a situação de comunicação de forma que possa entender e produzir um texto coerente com a situação.	2	7	18	16	1	10
... planejar a produção escrita considerando o interlocutor e os objetivos do texto.	9	1	17	13	0	14
...identificar e produzir uma premissa no início de um Artigo de Opinião.	10	5	12	13	0	14
...identificar e produzir argumentos para convencer ou persuadir o leitor sobre o assunto tratado na introdução de um Artigo de Opinião e que possam ser desenvolvidos ao longo desse gênero de texto.	10	7	10	15	0	12
...identificar e desenvolver pontos argumentativos ao longo de um Artigo de Opinião.	4	1 1	12	15	0	12
...identificar e empregar as sequências argumentativas e explicativas em uma produção escrita.	13	3	11	14	0	13
... reconhecer e empregar argumentos pertinentes à temática abordada no sentido de defender um posicionamento.	4	9	14	18	0	9
...identificar e produzir argumentos conclusivos para finalizar uma discussão proposta no texto e o posicionamento assumido provocando um debate social.	4	7	16	15	0	12
... identificar e escrever empregando operadores argumentativos ao construir posicionamentos, bem como conectivos, conjunções e uso de dêiticos.	8	6	13	13	1	13

... identificar e empregar organizadores lógico-argumentativos e enumerativos, além de expressões e uso de modalizadores para sustentar a argumentação e a opinião produzidas.	10	5	12	9	2	16
... reconhecer e empregar elementos de concordância nominal e verbal.	19	0	8	18	0	9
... identificar—e usar verbos de opinião e tempos verbais apropriados para argumentação em uma produção escrita.	3	4	20	11	0	16
... identificar e fazer substituições lexicais em uma produção textual.	6	4	17	14	1	12
... identificar e utilizar outros aspectos linguísticos não inerentes ao gênero de texto em foco.	1	8	18	12	3	12
...apresentar a tese a ser defendida	6	4	17	23	0	4

Fonte: Aquino de Paula (2020, p. 181).

Os dados acima revelam um avanço consideravelmente importante apontado pelos estudantes ao se avaliarem como sendo capazes de identificar e empregar os elementos constitutivos de um Artigo de Opinião. Além disso, os dados mostram avanços quanto à capacidade de interpretar a situação de comunicação de forma que possa entender e produzir um texto coerente com a situação. Os dados indicam que os alunos não apresentam dificuldades significativas relacionadas à capacidade de planejar a produção escrita, considerando o interlocutor e os objetivos do texto. Entendemos que esses dados não podem ser desconsiderados porque constituem o instrumento da autoavaliação, permitindo aos estudantes uma reflexão sobre o que aprenderam e ainda precisa ser mobilizado em termos de CL, além de apontar as mudanças necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, evidenciando, com isso, a contribuição da autoavaliação para a prática docente. Com isso, destacamos a importância da tomada de consciência das próprias dificuldades de aprendizagem pelos estudantes para a construção do seu processo de desenvolvimento. Com base nos dados obtidos, entendemos que as atividades e a revisão interativa indicam um movimento de avanços relacionados à capacidade de identificar e desenvolver pontos argumentativos ao longo de um Artigo de Opinião, evidenciando uma redução significativa no número de estudantes que não se consideravam capazes. Com isso, constatamos indícios de aprendizagem superiores ao que havia no início do trabalho com o gênero em foco.

Na sequência, apresentamos um quadro para evidenciar os resultados de nossas análises ao olharmos para as produções iniciais e finais dos estudantes em relação ao que o estudante foi capaz de realizar ao término do estudo, a fim de

comparar com o momento inicial do processo. Para isso, tomamos por base os critérios “sim”, “não” e “parcialmente” que constam na lista de constatação.

Quadro 3 – Resultados das análises das produções iniciais e finais dos estudantes

OBJETIVOS	ANTES DO ESTUDO			DEPOIS DO ESTUDO		
	Sim	Não	Parcial	Sim	Não	Parcial
Eu sou capaz de...						
... identificar as características de um Artigo de Opinião em diferentes suportes	23	3	7	28	1	4
... interpretar a situação de comunicação de forma que possa entender e produzir um texto coerente com a situação.	22	2	9	26	1	6
... planejar a produção escrita considerando o interlocutor e os objetivos do texto.	21	3	9	26	1	6
...identificar e produzir uma premissa no início de um Artigo de Opinião.	33	0	0	32	0	1
...identificar e produzir argumentos para convencer ou persuadir o leitor sobre o assunto tratado na introdução de um Artigo de Opinião e que possam ser desenvolvidos ao longo desse gênero de texto.	19	6	8	23	2	8
...identificar e desenvolver pontos argumentativos ao longo de um Artigo de Opinião.	26	1	6	29	0	4
...identificar e empregar as sequências argumentativas e explicativas em uma produção escrita.	15	5	13	22	3	8
...reconhecer e empregar argumentos pertinentes à temática abordada no sentido de defender um posicionamento.	13	6	14	24	4	5
...identificar e produzir argumentos conclusivos para finalizar uma discussão proposta no texto e o posicionamento assumido provocando um debate social.	9	1 2	12	18	7	8
... identificar e escrever empregando operadores argumentativos ao construir posicionamentos, bem como conectivos, conjunções e uso de dêiticos.	7	3	23	12	1	20
... identificar e empregar organizadores lógico-argumentativos e enumerativos, além de expressões e uso de modalizadores para sustentar a argumentação e a opinião produzidas.	2	5	26	4	1	28
... reconhecer e empregar elementos de concordância nominal e verbal.	17	6	13	18	3	12
... identificar e usar verbos de opinião e tempos verbais apropriados para argumentação em uma produção escrita.	5	4	24	11	1	21
... identificar e fazer substituições lexicais em uma produção textual.	2	1 6	15	7	1 0	16
... identificar e utilizar outros aspectos linguísticos não inerentes ao gênero de texto em foco.	4	2 3	6	19	4	10
...apresentar a tese a ser defendida	30	2	1	32	1	0

Fonte: Aquino de Paula (2020, p. 190).

Como resultado da análise das produções escritas, notamos que houve um avanço quanto às capacidades representadas nos dados acima, indicando que as atividades e a revisão interativa propiciaram esse movimento. Nesse sentido, considerando as aptidões a serem mobilizadas, é preciso contemplar novos

instrumentos possibilitando que o aprendiz desenvolva as capacidades necessárias para a comunicação no contexto de produção.

Em relação às CL mobilizadas nas produções dos estudantes, notamos que todas as produções finais apresentaram um avanço importante quanto a alguns aspectos, a saber: a) apresentar a tese a ser defendida; b) identificar e produzir uma premissa no início de um Artigo de Opinião; c) identificar as características de um Artigo de Opinião; d) identificar e desenvolver pontos argumentativos ao longo de um Artigo de Opinião; e) reconhecer e empregar argumentos pertinentes a temática abordada com o intuito de defender um posicionamento; e, f) interpretar a situação de comunicação de forma que possa entender e produzir um texto coerente com a situação, planejar a produção escrita considerando o interlocutor e os objetivos do texto; Ademais, destacamos que a capacidade de apresentar outras vozes discursivas de modo mais efetivo nas produções finais teve um salto qualitativo evidenciando a relevância da SD pela leitura e a contribuição de outras áreas ampliando o conhecimento dos estudantes.

Conclusão

No que diz respeito às contribuições desta proposta de SD, apontamos o fato de que esta experiência didático-pedagógica nos motivou a repensar e a ressignificar nossa docência, tomando por base campos teóricos diferentes, o que contribuiu para ampliarmos os conhecimentos específicos de nossa área de modo que pudemos construir novos conhecimentos. Com isso, passamos a entender de forma mais ampliada e interativa os saberes que constituem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita como elementos mediadores e interdisciplinares para a formação dos estudantes do Ensino Médio, como os aspectos sociais e culturais tratados ao longo da implementação.

Na sequência, retomamos os questionamentos norteadores da proposta de discussão apresentada neste texto, acerca dos elementos constitutivos de uma SD produzida e implementada com foco no gênero Artigo de Opinião para o desenvolvimento da capacidade argumentativa, CL e podem ser potencializados nas

propostas das atividades da SD produzida e implementada de modo a promover a autonomia do estudante em seu processo de aprendizagem e dos aspectos interdisciplinares permeiam o trabalho com a SD pela leitura e escrita tendo como foco o gênero Artigo de Opinião, no sentido de respondê-los.

Além disso, a interação dos aprendizes durante a implementação da SD comprovou que trabalhar um gênero textual, partindo de uma temática escolhida por eles, contribui para o interesse e a aprendizagem dos conteúdos abordados. Desse modo, este estudo propiciou-nos uma formação mais ampla para o desenvolvimento de nossas práticas enquanto profissional, bem como a possibilidade de nossas atividades tornarem-se mais objetivas e precisas, permitindo-nos desenvolver um trabalho mais efetivo em relação às dificuldades de aprendizagem e de formação apresentadas por nossos alunos.

As análises deste estudo nos permitiram evidenciar que uma proposta de SD como a que foi produzida e implementada e a identificação dos elementos constitutivos do gênero de texto Artigo de Opinião contribui para o desenvolvimento das capacidades argumentativas e da autonomia do estudante em seu percurso de aprendizagem no que tange ao contexto de ensino de língua portuguesa. Além disso, nossa proposta de SD contribui para a participação social dos estudantes em diferentes contextos de situação de comunicação permitindo a resolução de temas polêmicos divergentes pela formação da consciência crítica dos alunos.

As análises da SD possibilitaram-nos refletir sobre a relevância das atividades propostas para que nossos estudantes pudessem ter uma compreensão mais ampliada do papel social da leitura e da escrita como elementos mediadores e interdisciplinares para a sua formação, a partir do trabalho com o gênero de texto Artigo de Opinião. Com isso, esperamos que a discussão proposta neste trabalho possa contribuir para muitos outros estudos posteriores, além da resignificação de outras práticas docentes formativas.

Referências

ALVARENGA, A. T.; PHILIPPI JUNIOR, A. ; SILVA NETO, A. J. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JUNIOR, A.; SILVA NETO, A. J. *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri: Manole, 2011. p. 3-68.

AQUINO DE PAULA, Marcia Cristina. *Leitura e escrita como atividades mediadoras e interdisciplinares na formação de jovens do ensino médio*. 350f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão. Campo Mourão, 2020.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino; n. 8.).

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1997/2009.

BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. *Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 357-380.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; FERRARINI, M. A.; PETRECHE, C. R. C.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215, jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; AL. (org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. *A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico*. Niterói, v. 13, n. 25, p. 185-202, 2008.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.



DOLZ, J.; PASQUIER, A. *Escribo mi opinión: una secuencia didáctica de iniciación a los textos de opinión para el tercer ciclo de educación primaria*. Navarra: Gobierno de Navarra, 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem: adaptação Joaquim Dolz e Fabricio Decândio*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ-MESTRE, J.; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 117-137.

FILSTEAD, W. Qualitative methods: a needed perspective in evaluation research. In: REICHARD, C.; COOK, T. *Quantitative and qualitative methods in evaluation research*. London: Sage, 1979. p. 33-48.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. 458 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 569-589, 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8578/9195>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VIEIRA, D. S.; MAGALHÃES, T. G. Oralidade em contexto acadêmico: as

TOGNATO, M. I. R.; AQUINO DE PAULA, M. C.
Uma sequência didática para leitura e escrita do gênero artigo de opinião no ensino médio

configurações do gênero entrevista de especialista na formação docente. *Forum Lingüístico*, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6247-6264, abr./jun. 2021.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 14 dez. 2022.

Aprovado em: 28 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Eliana Merlin Deganutti de Barros

Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




O *booktube* no ensino médio: uma proposta de Sequência Didática de Gêneros no contexto remoto¹


The booktube in high school: a proposal for a Genre Didactic Sequence in the remote context

El booktube en la escuela secundaria: una propuesta de Secuencia Didáctica de Género en el contexto remoto


Geam Karlo-Gomes²

 0000-0001-9569-1497

Gustavo Justino Pamplona³

 0000-0002-8746-3491

Maiara Coelho Rodrigues⁴

 0000-0002-7753-3134

RESUMO: Durante a pandemia causada pelo Coronavírus, o ensino migrou de forma emergencial para a modalidade remota. Não obstante, buscaram-se estratégias alternativas para a manutenção do processo de ensino-aprendizagem nas escolas. A partir desse contexto, o presente estudo buscou avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do ensino médio com o gênero roteiro de *booktube*, levando em consideração os contextos sociodiscursivos da cultura digital. A presente proposta foi desenvolvida com discentes da 3ª série do ensino médio, em conformidade com as orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), tendo como base a modelização de gêneros textuais (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) e o procedimento Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para sistematização deste estudo de cunho qualitativo, de viés bibliográfico e documental, a análise foi realizada a partir dos registros da produção de roteiros de *booktubers* produzidos pelos estudantes. À luz dos estudos de Levy (1993, 1999), Marcuschi (2005, 2008), Santaella (2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) e Barros (2015), pôde-se notar que os estudantes conseguiram atuar como agentes-produtores e mobilizaram adequadamente as capacidades de linguagem para o planejamento do roteiro do *booktube*.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática de gêneros; *Booktube*; Ensino remoto.

¹ O nosso agradecimento à professora Elizenice de Vasconcelos Peixoto Barros, que contribuiu com o desenvolvimento da SD apresentada neste estudo.

² Professor do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Rede Nacional (UPE). Líder do ITESI/CNPq.

³ Licenciando do Curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas da Universidade de Pernambuco. Integrante do ITESI/CNPq.

⁴ Licenciada em Letras com habilitação em Letras Português e Inglês na UPE - Campus Petrolina. Bolsista do Programa Residência Pedagógica - Núcleo de Letras (UPE).

ABSTRACT: During the pandemic caused by the Coronavirus, teaching was shifted in an emergency to a virtual environment. Furthermore, alternative strategies were sought to assure the teaching-learning process in schools. That being said, the present study aimed at assessing the development of language skills in high school students through the *booktube* script genre, taking into account the socio-discursive contexts embedded in the digital culture. This proposition was developed with 3rd-grade high school students under the Common National Curriculum Base – BNCC (BRASIL, 2018a), based on the modeling of textual genres (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) and the didactic sequence procedure (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). To systematize this qualitative study, of bibliographic and documental leaning, the analysis was carried out from the *booktubers'* scripts produced by the students. Subsidized by the studies of Levy (1993, 1999), Marcuschi (2005, 2008), Santaella (2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) and Barros (2015), it was noted that students were able to act as agent-producers and rightly mobilized language skills for planning the *booktube* script.

KEYWORDS: Didactic sequence of textual genres; *Booktube*; Remote teaching.

RESUMEN: Durante la pandemia causada por el Coronavirus, la enseñanza migró de forma emergencial para la modalidad remota. No obstante, se buscaron estrategias alternativas para mantener el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas. A partir de ese contexto, el presente estudio buscó evaluar el desarrollo de las capacidades de lenguaje de estudiantes de enseñanza media con el género guión de *booktube*, teniendo en cuenta los contextos sociodiscursivos de la cultura digital. La presente propuesta fue desarrollada con estudiantes del 3° año de la enseñanza media, de acuerdo con las orientaciones de la Base Nacional Común Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), teniendo como base la modelización de géneros textuales (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006) y el procedimiento Secuencia Didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Para la sistematización de este estudio de cuño cualitativo, de enfoque bibliográfico y documental, el análisis fue realizado a partir de los registros de la producción de guiones de *booktubers* producidos por los estudiantes. A la luz de los estudios de Levy (1993, 1999), Marcuschi (2005, 2008), Santaella (2013), Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) y Barros (2015), puede notarse que los estudiantes consiguieron actuar como agentes-productores y movilizaron adecuadamente las capacidades de lenguaje para la planificación del guión de *booktube*.

PALABRAS CLAVE: Secuencia didáctica de géneros; *Booktube*; Enseñanza remota.

Introdução

Com o advento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) provocado pela necessidade imposta pela Pandemia do Coronavírus (COVID-19), o universo da cultura digital ganhou ainda mais evidência na Educação. Ao migrar para o espaço virtual, os professores precisaram acelerar seu processo de adaptação a esse meio, de forma a corresponderem às especificidades de um mundo cada vez mais conectado. Tal mudança acabou impactando a prática pedagógica e os momentos de planejamento, fator que oportunizou um ensino apoiado em tecnologias digitais. Em especial, nessa conjuntura, as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação – TDIC deixam de ser vistas como auxiliares para alçarem o *status* de meios, por meio dos quais o ensino-aprendizagem busca ser concretizado.

Esses percursos pedagógicos, em vistas de serem trilhados, ganham ainda mais evidência ao se considerar a Educação sob o olhar dos estudos de Pierre Lévy (1999) sobre o ciberespaço. O autor trata de uma obsolescência de saberes, pois as capacidades de linguagem alcançadas ao longo da vida são relativas ao período histórico em que o sujeito está inserido. Dessa forma, a educação precisa levar em consideração essa dimensão da apropriação dos conhecimentos a fim de desenvolver mecanismos de aprendizagem que permitam uma atualização de maneira contextualizada com a realidade a que está inserida. Nesse sentido, o professor passa a assumir outras responsabilidades, pois precisa dispor de ferramentas necessárias para a mobilização de conhecimentos linguísticos e estilísticos nas condições apontadas.

Nesse contexto, é preciso considerar a cultura digital, que reflete a interatividade e a interconexão dos usuários com hábitos do universo virtual, graças à Internet. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), por exemplo, defende que é necessário assegurar aos jovens, aprendizagens para a atuação em contextos sociais e prepará-los para situações reais de interação com o intuito de resolver questões ainda pouco conhecidas e, além disso, a proposição de respostas para problemáticas de ordem sociocultural e ambiental.

Nessa perspectiva, a cultura digital, entre outras possibilidades, apresenta-se como um espaço possível de aprendizagens pautadas em um uso mais consciente, crítico e ético das diversas tecnologias digitais, o que requer um trabalho escolar voltado para as capacidades de linguagem que possam contribuir para a formação dos jovens nesse cenário. Nesse cenário, o importante papel do componente Língua Portuguesa no processo formativo dos estudantes.

Essa demanda do virtual no contexto remoto impulsionou o desenvolvimento de uma Sequência Didática de Gêneros nos moldes genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), com discentes de uma turma de 3ª série do ensino médio de uma escola estadual no interior de Pernambuco. O gênero adotado para a Sequência foi o *booktube*, cujo nome é a junção de “livro” em inglês: “*book*”; e “*tube*”, uma gíria que se aproxima de televisão e que também foi adotada para nomear a plataforma digital de compartilhamentos de vídeos: o YouTube.

Nessa direção, este estudo entra em cena com o seguinte questionamento: Como desenvolver as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero *booktube* com estudantes do ensino médio frente aos contextos sociodiscursivos da cultura digital?

A Sequência foi desenvolvida por dois residentes (professores em formação inicial), sob a orientação de um docente orientador (professor universitário) e o acompanhamento de uma preceptora (professora do ensino médio) no Programa Residência Pedagógica⁵ (BRASIL, 2018b), os três primeiros compondo a autoria deste artigo. Assim, por meio da análise documental dos registros das produções discentes, este estudo buscou avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem de estudantes do ensino médio com o gênero *booktube*, levando em consideração os contextos físicos e socio subjetivo da cultura digital.

O estudo contou com o apoio teórico de Santaella (2013), tratando da ubiquidade no ensino remoto; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), quanto ao procedimento da Sequência Didática (SD) genebrina; Machado e Cristovão (2006), sobre a elaboração da modelização do gênero textual; o ensino de Língua Portuguesa, com base nas orientações da BNCC (BRASIL, 2018a) e Marcuschi (2005), quanto às concepções de gêneros textuais.

Após esta breve introdução, faz-se uma discussão sobre o ensino de Língua Portuguesa na cultura digital e os gêneros textuais, a modelização e a SD, subsequentemente. Em seguida, os procedimentos metodológicos e a análise das capacidades de linguagem dos estudantes manifestadas nas produções iniciais do gênero roteiro para o *booktube* são apresentados.

Ensino de Língua Portuguesa na cultura digital e a BNCC

A situação em que a Educação se encontrou com a demanda do Ensino Remoto Emergencial - ERE (2020-2021) necessitou de propostas didáticas que fossem adequadas à nova realidade propiciada pela democratização dos recursos tecnológicos. Em cenários como esse, a multimídia interativa é facilmente

⁵ O PRP tem por objetivo desenvolver e aprimorar a formação inicial dos discentes de cursos de licenciatura, por meio da construção de projetos que fomentem a relação teoria-prática na área de atuação, neste caso, o ensino de Língua Portuguesa.

apropriada aos usos educativos, desde que os estudantes assumam um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Sobre esse aspecto, Lévy (1993, p. 40) explica: "quanto mais ativamente uma pessoa participar da aquisição de um conhecimento, mais ela irá integrar e reter aquilo que aprender." Nesse sentido, o meio digital pode ser visto como um poderoso recurso pedagógico.

Assim, ao considerar o ensino de Língua Portuguesa em sua modalidade ERE, entende-se que o processo educativo se torna ubíquo. Segundo Santaella (2013), a ubiquidade diz respeito ao atributo ou estado de estar em vários lugares de forma simultânea, a qual toma forma graças à facilidade no que se refere ao acesso aos dispositivos móveis. Portanto, quaisquer atividades propostas em meio ao ERE são intimamente conectadas com esse conceito. O fato de poder estar em vários locais ao mesmo tempo evidencia como a velocidade das conexões aumentou de forma vertiginosa, com entradas e saídas do ciberespaço de maneira muito veloz.

Com a Pandemia, o espaço escolar sofreu muitas mudanças, e a diversidade de escolhas para oportunizar a aprendizagem abriu muitas possibilidades a partir do ciberespaço. Mesmo considerando que o conhecimento é ubíquo, os seres humanos podem ser adeptos ou não a essa modalidade, por isso, Santaella (2013) define a ubiquidade como um atributo ou estado. As tecnologias digitais, por sua vez, são formas de oportunizar o aprendizado escolar com característica democrática, mas isso depende das condições socioeconômicas dos estudantes nesse processo. Quando o acesso à Internet e às TDIC é ofertado, o docente pode considerar os diferentes recursos tecnológicos em que os estudantes manifestam mais aptidão para gerar aprendizagens.

De forma a orientar esse processo, a BNCC defende um ensino que privilegie as práticas de linguagem em várias mídias (BRASIL, 2018a), em que o discente seja situado em meio aos campos de atuação social com o propósito de enriquecer seu repertório cultural e exercer ativamente seu papel como protagonista. Isso com vistas não só a projetar e construir sua carreira e ter a possibilidade de dar continuidade aos estudos, mas assumir uma postura ética e empática frente os problemas que afetam a coletividade, de forma não só crítica, mas propositiva.

Para isso, o ensino de Língua Portuguesa precisa garantir ao estudante condições adequadas para o desenvolvimento dessas capacidades, envolvendo

conhecimentos plurais a partir de uma postura proativa e colaborativa. Com esse olhar, espera-se que os aprendizes possam intervir em produções coletivas situadas em um gênero textual, pautadas na diversidade de contextos e na compreensão das dimensões políticas, éticas e estéticas. Portanto, cabe considerar que um dos objetivos desse componente curricular é promover a compreensão das práticas sociodiscursivas manifestadas em diversas linguagens, de modo que o estudante possa produzir novas linguagens, exercendo seu papel de intervir na sociedade orientado por decisões éticas.

A BNCC, ainda no que se refere às TDIC, estabelece uma competência específica para essa demanda da cultura digital a ser desenvolvida em todos os componentes curriculares:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 497).

Assim, ao reconhecer que as tecnologias digitais fazem parte do cotidiano dos indivíduos, a BNCC orienta o direcionamento de situações propícias ao desenvolvimento de competências necessárias para atuação protagonista nas esferas sociais. E no que se refere ao componente Língua Portuguesa, a contribuição se estende às capacidades de linguagem atreladas aos diversos gêneros textuais da cultura digital. O uso das tecnologias digitais, sob essa ótica, perpassa pelo menos quatro dimensões básicas de formação: (a) qualificado, que pressupõe um sujeito com as competências necessárias para o manejo dessas tecnologias; (b) crítico, apto a investigar os tipos de informação que está sendo utilizada e como foram produzidas; (c) propositivo, que assume papel protagonista diante dos problemas que afetam a coletividade, e nesse conjunto, (d) ético, pois implica em um reconhecimento da diversidade de pontos de vista, crenças, etnias, posicionamentos políticos etc., com a finalidade de ser promotor de ações de melhorias qualitativas para um convívio harmonioso em sociedade.

A mobilização das capacidades de linguagem com o *booktube*

Considerando a sociedade da informação, disposta em múltiplas linguagens multissemióticas, e, com efeito, para que os discentes possam compreendê-las, utilizando-as nos mais diversos contextos sociais, necessita-se de instruções explícitas e da inserção de práticas significativas. Mas o que instruir? Que aspectos precisam ser objeto de estudo e prática? Para além de conteúdos “engessados” presentes em muitos currículos escolares, muitas vezes quase cópias fidedignas de livros didáticos, é necessário considerar os aspectos linguísticos, discursivos e sociais que modelam os gêneros textuais reguladores das ações dos sujeitos em sociedade.

Sabe-se que a interação humana ocorre por meio de algum gênero. Para Rios e Karlo-Gomes (2020, p. 171), “o gênero textual/discursivo – “instrumento socialmente elaborado” – coloca o sujeito em ação, determina/ transforma seu comportamento/ação, media uma situação/ atividade”. Por essa razão, o ensino de Língua Portuguesa é um meio privilegiado para a compreensão, reflexão e práticas das peculiaridades características que envolvem um gênero textual. Dessa forma, deve-se levar em consideração o uso real da língua a fim de suscitar o domínio sociodiscursivo por parte dos discentes e torná-los capazes de mobilizar tais conhecimentos a seu benefício (MARCUSCHI, 2005).

Para Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), há três níveis de capacidades de linguagem que são mobilizadas pelos sujeitos para composição de um determinado gênero textual, atuando como instrumentos, isto é, mediam a relação do homem com a situação/objeto. Como explica Barros (2015), as capacidades de linguagem (Quadro 1) são interdependentes e não lineares, pois não operam de forma isolada. Por isso, só é possível avaliar a mobilização das capacidades de linguagem em uma ação de linguagem.

Quadro 1 – Capacidades de Linguagem

Capacidades de ação	Capacidades discursivas	Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD [Interacionismo Sociodiscursivo], são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.	Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Fonte: Barros (2015, p. 113); Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004)

Barros (2015) ainda afirma que a articulação entre as capacidades de linguagens propicia a mobilização dos esquemas de utilização do gênero, cujo resultado se dá em uma determinada situação linguageira.

Levando isso em consideração, o gênero em sua forma multissemiótica, que comporta sua composição em vídeos, como o *booktube*, mobiliza a capacidade de ação resultante da necessidade de apresentar, resenhar e socializar determinada obra, de forma espontânea e persuasiva, a fim de estimular a leitura literária. Privilegia, então, a divulgação de experiências de leitura com um caráter opinativo, buscando influenciar o interlocutor com a apreciação do texto. Jeffman (2017) defende que os vídeos não são direcionados para um público geral, mas para grupos que possuem interesses em comum. Eis o direcionamento das capacidades de ação.

Além disso, mobilizam-se várias capacidades discursivas, como a predominância de sequências textuais descritivas e argumentativas, bem como de informações adicionais por meio de sequência expositiva para fins de manutenção do canal do *booktuber* (nome dado àquele que produz um *booktube*). Para dar conta dessa materialidade discursiva, o interlocutor do *booktube* precisa mobilizar várias operações linguístico-discursivas atreladas aos mecanismo de textualização

(coerência e coesão), assim como às escolhas lexicais mais apropriadas para descrever a obra e persuadir o leitor para o interesse por temas diversos.

Sobre esse aspecto, Jeffman (2017) ressalta o cuidado que o *booktuber* tem referente aos assuntos aleatórios, revelando uma preocupação em relação aos assuntos tratados no gênero, às questões técnicas e à qualidade. Eles se utilizam de obras atuais ou antigas, estabelecendo relações intertextuais entre elas, possibilitando, assim, maior grau de criticidade. Isso acontece, pois, ao ler uma obra, o leitor pode relacionar a leitura atual com outras de seu repertório, com características semelhantes.

Assim, pensando no caráter educativo, o visual e a linguagem acessível utilizada pelos *booktubers* auxiliam na aproximação dos jovens com o mundo da leitura. A dinâmica da plataforma YouTube estreita a relação entre quem produz e quem consome, podendo incentivar, também, que o consumidor se torne um produtor de *booktubes*. E no que se refere ao gênero *booktube*, é interessante frisar a importância das diversidades dos gêneros e, conseqüentemente, suas características composicionais e sua função social.

Machado e Cristovão (2006), ao citarem Schneuwly e Dolz (1994), dizem que no processo de desenvolvimento dos sujeitos, sua participação em diferentes atividades sociais vai lhes possibilitar a construção de conhecimentos sobre os gêneros e sobre os contextos para sua utilização. Desse modo, quando o discente vivencia diversos gêneros na escola, são maiores as chances de ele levar o aprendizado para a vida pessoal e social.

A modelização e a SD

No que se refere às capacidades de linguagens mobilizadas por um sujeito na produção de um gênero, Joaquim Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) desenvolvem o procedimento intitulado sequência didática, isto é, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 84). De acordo com Karlo-Gomes, Muniz e Souza (2021, p. 8), para esse grupo genebrino, “é possível ensinar a escrever um texto ou estimular a expressão oral”, tanto em contextos escolares quanto fora deles, “desde que os contextos de produção sejam

criados com esse intuito.” A SD é iniciada com a apresentação da situação, que segundo Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004 *apud* KARLO-GOMES; MUNIZ; SOUZA, 2021, p. 9), “fornece aos estudantes as informações necessárias para conhecimento do projeto comunicativo e da aprendizagem de linguagem a que ele está relacionado, que podem ser observadas na etapa seguinte: a produção inicial.” Com ela, busca-se regular a sequência em módulos, isto é, as etapas de ensino necessárias para contemplar as fragilidades nas capacidades de linguagem apresentadas pelos estudantes nessa primeira produção.

Araújo (2013) destaca a importância e a funcionalidade das produções iniciais, pois é a partir delas que se torna possível acompanhar e desenvolver as necessidades da turma. A SD finaliza com a produção final, em que o discente tem a “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 90).

Mas para definir os saberes esperados em relação aos gêneros, às suas capacidades de linguagem, pressupõem-se uma modelização didática do gênero. Assim, um modelo didático é “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero.” (PIETRO; ERARD; KANEMAN-POUGATCH, 1996-1997, p. 108).

Machado e Cristovão (2006) esboçam o modelo didático a partir de alguns aspectos, tais como: as características da situação de produção; os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero; e o seu estilo particular. As autoras ainda defendem que por meio da modelização, torna-se possível a visualização do gênero, o que precisa ser ensinado e os seus níveis de ensino. Portanto, é com base na modelização que se pode ter parâmetros para avaliar as primeiras produções da SD a fim de elaborar os módulos didáticos condizentes com as necessidades da turma.

Metodologia

A presente pesquisa é documental, realizada a partir da análise de três fontes: a) uma modelização; b) uma SD e c) roteiros para *booktube* produzidos por estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública no interior

pernambucano. Com base nos exemplares desse gênero, analisam-se as suas dimensões ensináveis para elaborar uma modelização e posterior SD. Por fim, a roteirização do *booktube* produzida pelos estudantes (em grupos) foi analisada considerando as capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes. Essas produções foram realizadas em grupos, sendo selecionados dois, de um total de três roteiros, produzidos em aplicativos digitais/ sites diferentes.

A modelização do *booktube*

A construção da modelização do *booktube* demandou algumas pesquisas. Até o momento de escrita deste artigo não foi possível localizar trabalhos que tivessem como objetivo a elaboração de modelo didático desse gênero. Ao digitar o termo “booktube” no Catálogo de teses e dissertações da CAPES, encontra-se sete trabalhos, sendo seis na categoria de dissertação. Entretanto, essas pesquisas versam, principalmente, sobre a formação de leitores, o processo de mediação dos *booktubers* e estudos que observam os *booktubers* como comunidades surgidas com o advento da cibercultura.

Dentre estas pesquisas, destaca-se a dissertação de Britto (2019). No processo de criação da modelização, esse trabalho foi de grande auxílio, pois a autora traz um protótipo para o gênero *videorresenha*, utilizando vídeos provenientes de três canais do YouTube, a saber: *Tatiana Feltrin* (FELTRIN, 2007), *Ler antes de morrer* (O HOMEM..., 2021) e *Vá ler um livro* (LEITE, 2015). A argumentação utilizada para diferenciar a *videorresenha* da *resenha* está ancorada no fenômeno da hibridização, pois o primeiro incorpora elementos do segundo ao passo que assume novos contornos por conta do suporte digital a que está vinculado.

Entretanto, ao levar em consideração a estrutura da modelização de Machado e Cristovão (2006), depreende-se que as *resenhas* feitas em formato de vídeo pelos *booktubers* não podem ser chamadas, unicamente, de *videorresenhas*.

As principais diferenças entre a *videorresenha* e o *booktube* dizem respeito às características da situação de produção. Enquanto a primeira pode ser produzida e veiculada a quaisquer mídias digitais, o segundo localiza-se, especificamente, no YouTube. Esta plataforma confere um maior nível de interação do público com o

produtor através de *hiperlinks* de avaliação do conteúdo, como os *likes/dislikes*, compartilhamento do vídeo, inscrição no canal do *booktuber*, ativação de notificações (permitem ao inscrito o recebimento de lembretes de novos vídeos). Outros recursos particulares ao gênero estão presentes no vídeo em si, notadamente, a adição de *cards* (*hiperlinks* que complementam a fala do resenhista, outros vídeos, páginas da *web* ou qualquer outro material disponível na Internet) e a presença de legendas geradas pela Plataforma. Esses recursos acabam por acentuar o processo de hibridização do gênero ao passo que mantêm aspectos da videorresenha e incorporam novos elementos advindos do meio em que circula.

Outra particularidade do gênero é a linha tênue entre os papéis do emissor e do receptor. Burgess e Green (2009) apontam que o YouTube passou de um simples repositório de vídeos para um espaço de compartilhamento de expressões pessoais e, por isso, a participação se tornou uma peça fundamental para a dinâmica das relações na Plataforma. Assim, qualquer pessoa pode criar seu espaço no site e se tornar um produtor, conferindo um aspecto de amadorismo e de informalidade ao *booktube*.

Nesse sentido, a pesquisa se revelou importante para posterior produção da modelização. Machado e Cristovão (2006) apontam que os modelos didáticos possuem suas lacunas ao serem considerados sob quaisquer teorias de texto. Entretanto, os investigadores que buscam construir tais modelos se interessam em atender uma situação social imediata e, com isso, definir os aspectos do gênero que são ensináveis.

Assim, ao pensar nos subsídios ensináveis do *booktube*, a modelização torna cristalinos os aspectos como a construção composicional e o estilo particular do gênero. O trabalho de Britto (2019), nesse sentido, é bastante útil na elaboração da modelização desse gênero. Com o protótipo construído pela autora, pôde-se ter uma melhor dimensão dos aspectos composicionais e de estilo, como a construção de modelização teórica inspirada nos estudos de Barros (2012). Portanto, a modelização do *booktube* (MODELIZAÇÃO..., 2022) foi elaborada atendendo às características do gênero.

Outro ponto que a modelização precisou abarcar foi em relação ao modo, *design* e convergência das mídias. Como o gênero trabalhado é eximamente construído em formato de vídeo, pressupõe-se que os estudantes tenham o domínio

de aplicativos adequados para essa tarefa. A capacidade de aprender em vários espaços é algo que precisa ser fomentado em ambiente escolar e o trabalho com o *booktube*, certamente, pode possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes nessa perspectiva, devido à ubiquidade do conhecimento (SANTAELLA, 2013).

Quanto à pesquisa sobre a familiaridade com aplicativos de edição e produção oral e escrita, apenas sete estudantes disseram utilizar ferramentas de edição de vídeo ou de textos escritos (de um total de 20); número que revela a necessidade de inserir módulos que contemplassem essas competências técnicas. Além disso, ao serem questionados a respeito da utilização de recursos tecnológicos em seu uso cotidiano, observou-se que, em relação ao manuseio de aplicativos de edição e produção de vídeos (tais como *Youcut*, *Az Screen Recorder* e *Inshot*), seis estudantes responderam que detinham alguma experiência com essas ferramentas. Por outro lado, ao saber que alguns discentes possuíam essa lacuna, os encaminhamentos para construção da SD do *booktube* precisaria favorecer o desenvolvimento de tais habilidades.

A sequência didática com o *booktube*: a produção inicial do roteiro

As capacidades de linguagem mobilizadas pelos sujeitos para produzir o gênero *booktube*, com contextos da cultura digital, foram trabalhados em sala de aula por meio de uma sequência didática ([SEQUÊNCIA...], 2022) baseada nas propostas da Escola de Genebra (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004). Inicialmente, foi pensado a socialização de um texto de Lima Barreto (1997), *O homem que sabia javanês*, para que mostrassem como procediam na temática e como interagiam sobre determinado texto para seguir com as outras ideias da sequência, acrescentando de acordo com a necessidade. A produção inicial visava observar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema com a produção do roteiro para o *booktube*.

Tendo em vista a situação de produção do *booktube*, utilizando tecnologias de gravação por meio de aplicativos digitais, foi feita a opção pela produção de um gênero textual que organiza a produção final do *booktube*: o roteiro de vídeo. Essa escolha foi propícia tendo em vista que oportunizou diagnosticar quais as

capacidades de linguagem próximas do gênero *booktube* que os estudantes demonstrariam o domínio, a exemplo do conteúdo típico, a variedade da linguagem, entre outros. Assim, a produção inicial de um roteiro iria sinalizar as necessidades dos estudantes para o planejamento posterior do *booktube*. Com essa proposição, iniciou-se a apresentação da situação.

Para melhor compreender Lima Barreto e suas obras, a apresentação da situação e produção inicial serviram como momento para impulsionar a forma de interação, observando o nível de criticidade dos discentes e o que já sabiam sobre a literatura desse autor. Na primeira etapa, a apresentação da situação já inicia com a definição do tema e os objetivos almejados na montagem de um roteiro de vídeo.

Com efeito, na elaboração da sequência didática, o diagnóstico feito com a turma é imprescindível para compreender lacunas de aprendizagem com textos orais como o *booktube*, assim como com o roteiro para produção do vídeo (escrito). Assim, para a elaboração da modelização, foram realizadas pesquisas com o auxílio do MindMeister com cerca de 20 estudantes da turma, indagando quais os tipos de gêneros textuais eles tinham mais familiaridade e quais os aplicativos de produção e edição de textos que detinham domínio.

Ao serem inquiridos a respeito dos gêneros textuais com os quais possuem mais familiaridade, seis deles consideraram os gêneros tipicamente argumentativos, enquanto os demais (14) se dividiram em textos narrativos e líricos. Sendo assim, para promover o desenvolvimento da oralidade com o *booktube*, foi necessária uma atenção maior para propostas que visassem o trabalho com sequências textuais descritivas e argumentativas.

A seguir, os docentes em formação inicial fizeram uma exposição em mapa mental, utilizando o MindMeister, com o intuito de analisar características da obra do autor. Os discentes não conseguiram entender o objetivo dessas duas primeiras etapas rapidamente, mesmo assim, ainda participaram e interagiram discutindo sobre as obras. A ideia de produzir um *booktube*, inicialmente, ainda estava distante. Os estudantes começaram, nessa produção, a colocar a competência específica 7 da BNCC em prática, que estabelece a relação entre o ensino e a cultura digital com o objetivo de mobilizar a linguagem no universo tecnológico. Para exemplificar bem isso, um grupo de estudantes, por vontade própria, optou por fazer

seu roteiro no MindMeister, o que motivou tanto a criatividade entre os colegas do grupo quanto a proatividade no ato de pesquisar.

Nos módulos 1 e 2, iniciou-se a exposição dos aspectos composicionais do gênero roteiro para *booktube*, como o plano global, o modo escrito, as sequências textuais, a variedade linguística, entre outros. Em seguida, foi necessário que essa atenção continuasse no módulo 2, por notar que os estudantes não estariam prontos para identificar ou utilizar o gênero. Além disso, uma maior ênfase precisou ser dada nos momentos de descrição de obras, lembrando sempre de que o “descrever” é uma característica de suma importância para o gênero *booktube*, pois não é um vídeo aleatório, e o assunto é baseado em um livro lido. Foi importante ressaltar, durante todo o processo, como Jeffman (2017) destaca o cuidado de escolher o que será dito no *booktube*, isto é, o que é selecionado para boa qualidade do vídeo.

Já no módulo 3, em aula assíncrona, orientações foram disponibilizadas em forma de vídeo (no Google Drive) para cada grupo da turma. O intuito foi a leitura das sugestões dos docentes em relação ao roteiro produzido por cada equipe. Dessa forma, notou-se boa interação e responsabilidade de acompanhar as sugestões dos docentes. Alguns discentes escolheram não dar continuidade às atividades sugeridas e apontaram os seus motivos. Mas todos os que fizeram essa tarefa, atentaram-se bem aos detalhes solicitados.

No módulo 4, observou-se a curiosidade por parte dos discentes, de como poderiam editar o futuro *booktube*. O aplicativo escolhido por eles para edição foi o Inshot. Enquanto os professores mostravam como dinamizar, editar, cortar, adicionar, entre funções do Aplicativo, os discentes observavam com atenção e faziam perguntas, sempre que não entendiam.

Nos módulos 5 e 6, por sua vez, os discentes precisavam ver as indicações de alterações, ideias e complementos apontados pelos docentes com o intuito de melhorar a produção final. Eles discutiam o que precisavam incrementar, pois a partir de socialização com os docentes, notavam que o trabalho ainda estava inacabado. Nesse módulo, alguns grupos, por estarem adiantados, necessitam apenas dar os retoques finais.

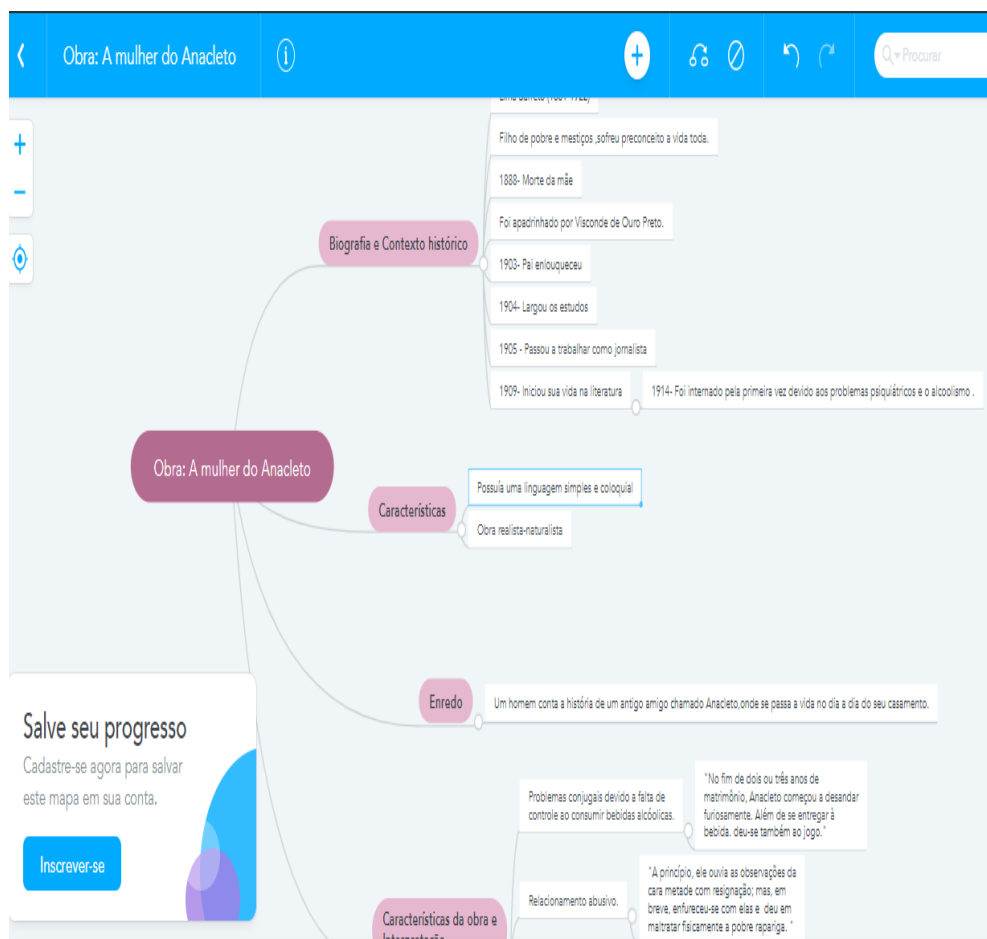
Após concluir a produção final, foi feita uma exibição e apresentação oral dos vídeos produzidos. Cada vídeo mostrou o desenvolvimento e cuidado que cada

grupo teve ao fazer o que foi solicitado. Os roteiros que são analisados a seguir, transformaram-se em vídeos, incluindo os seus produtores (voz e imagem), com trilha sonora de legendas com informações sobre a obra e seu escritor.

As capacidades de linguagem mobilizadas pelos estudantes: o que revelam as produções iniciais

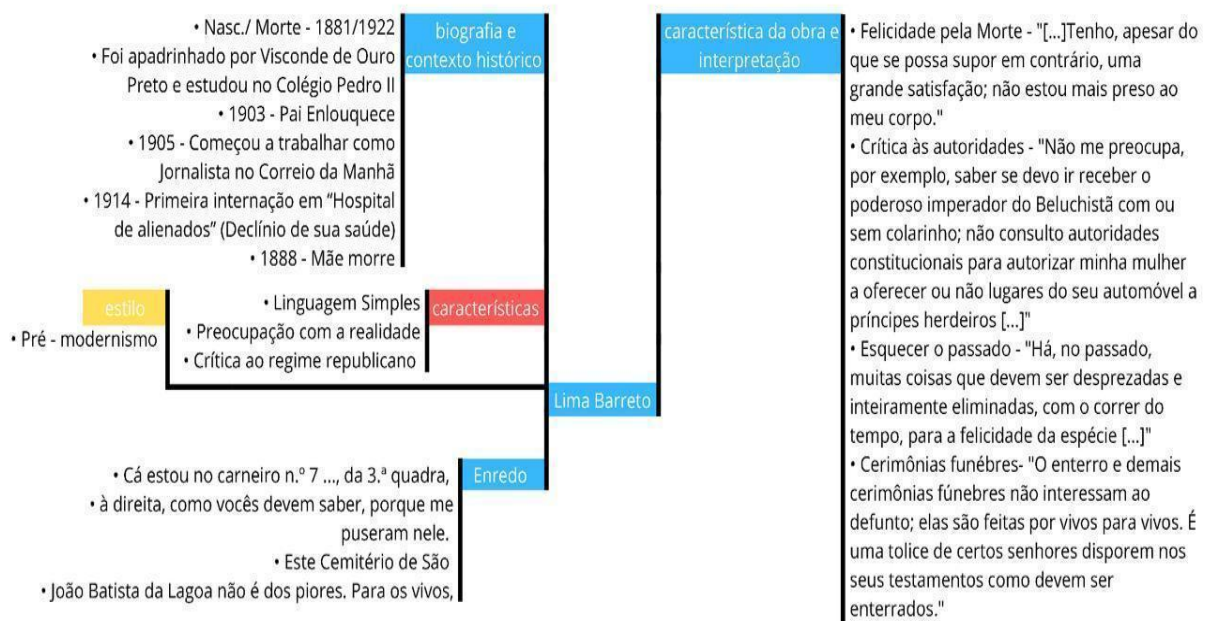
De forma a verificar a ocorrência das capacidades de linguagem empregadas pelos sujeitos, em virtude da extensão deste artigo, foram analisadas apenas as duas produções iniciais de roteiros para o *booktube*.

Figura 1 - Roteiro “Obra: A Mulher de Anacleto



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 2 - Roteiro “Lima Barreto”



Fonte: Arquivo pessoal.

Na primeira produção inicial (Figura 1), os discentes utilizaram a ferramenta Mindmeister, e fizeram um esboço do roteiro a ser seguido para a produção do *booktube*. A organização em tópicos (características do autor, enredo, biografia e contexto histórico e características da obra) é resultado do trabalho realizado no primeiro esquema de utilização do gênero mobilizado na situação de produção da SD. Tal sistematização situa as capacidades de ação (organizar o roteiro do *booktube*), empregando as capacidades discursivas, pois se percebe, através do recorte acima, as sequências textuais expositivas e narrativas, típicas do esperado para o *booktube*. Nota-se que a situação de produção, as informações de contextualização, a organização das partes, a descrição global, a avaliação, recomendação e informações adicionais poderiam ser melhor elaborados tendo em vista a função de auxiliar o *booktuber* no momento da gravação.

No entanto, não há falhas quanto às capacidades linguístico-discursivas, visto ser um texto mais sumarizado, com poucos conectivos, ausente de marcadores de continuidade, entre outros elementos responsáveis pela conexão textual. Contudo, a coesão nominal e verbal foram operações linguísticas bem empregadas.

Já a segunda produção inicial, também com o Mindmeister (Figura 2), pertencente a outro grupo, assemelha-se à primeira apresentada acima, porém carrega mais informações. Nela, as capacidades discursivas se apresentam também por sequências textuais expositivas e narrativas, com as mesmas lacunas quanto às capacidades linguístico-discursivas da produção anterior (Figura 1). Essa lacuna afeta a formulação dos argumentos necessários às capacidades de ação e às capacidades discursivas de apresentar a obra em cena no *booktube*. Nesse sentido, essas duas primeiras produções iniciais revelaram que há um amplo trabalho a ser desenvolvido a partir dos módulos didáticos planejados no viés do procedimento genebrino.

Considerações finais

No trabalho de classe sistematizado a partir de propostas com a modelização e a SD com o gênero *booktube*, nota-se que os gêneros textuais inerentes à cultura digital foram fatores favoráveis a um ensino de Língua Portuguesa que considera os campos de atuação social e o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A pesquisa sobre as características do *booktube* e do roteiro para o *booktube*, por sua vez, possibilitou aos docentes em formação inicial, autores deste trabalho, entender que as dimensões ensináveis a um gênero são definidas na modelização, o que contribui para atuações docentes que considerem o ato ensinar em constante diálogo com a pesquisa sobre os gêneros textuais. Outrossim, a proposta com a produção de textos da cultura digital com o *booktube* também foi propícia ao desenvolvimento de habilidades técnicas com as ferramentas digitais, como o Mindmeister utilizado pelos estudantes.

Além disso, o contexto do ERE acabou contribuindo para aproximação dos sujeitos envolvidos nesse processo (docentes e discentes) com a cultura digital e as capacidades de linguagem mobilizadas para atuações protagonistas nesses espaços virtuais. Entretanto, para além das competências técnicas de gravar e editar em aplicativos digitais, visualizadas a partir da exposição feita pelos docentes no módulo 4, o papel essencial do ensino de Língua Portuguesa foi, a partir da produção inicial do roteiro, identificar as capacidades de linguagem que precisariam de maior atenção, a fim de serem didatizadas. Embora os estudantes tenham

mobilizado adequadamente as capacidades de linguagem para a produção do roteiro para o *booktube* (Figuras 1 e 2), é preciso atentar para as capacidades que poderiam ser melhor desenvolvidas. É o caso das capacidades de ação, como os conteúdos típicos e suas formas de mobilizar. Isso requer leitura e aprofundamento da obra a ser roteirizada. Trata-se, pois, de uma grande lacuna de aprendizagem para muitos estudantes da educação básica: a falta de hábito de leitura e deficiente proficiência com relação às estratégias empregadas para compreensão de textos diversos.

Com efeito, experiências de ensino de Língua Portuguesa como essa podem apresentar resultados muito promissores para aprendizagens significativas na educação básica. Isso considerando o gênero textual, os seus esquemas de utilização e o trabalho em sala de aula a partir do procedimento de SD genebrino.

Referências

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013. Disponível em:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BARRETO, L. *O homem que sabia javanês e outros contos*. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997. Disponível em:

http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/Javanes%20e%20Outros%200Contos.pdf. Acesso em: 17 dez. 2022.

BARROS, E. M. D. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 54, n. 1, p. 109-136, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/zKKL8v8BDJFwG6PTDWVDXgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 31 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018a

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de residência pedagógica*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 17 dez. 2022.

BRITTO, F. T. A. *Videorresenhas em ambientes digitais*. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8274971. Acesso em: 26 jul. 2021.

BURGESS, J.; GREEN, J. *YouTube e a revolução digital: como o maior fenômeno da cultura participativa transformou a mídia e a sociedade*. São Paulo: Aleph, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FELTRIN, T. [S. l.: s. n.], 23 set. 2007. *Youtube: @tatianafeltrin*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@tatifeltrin/about>. Acesso em: 17 dez. 2022.
O HOMEM que sabia javanês, Lima Barreto: nocautes literários. São Paulo: Ler Antes de Morrer, 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ewDEU6_c3DQ. Acesso em: 17 dez. 2022.

JEFFMAN, T. M. W. *Booktubers: performances e conversações em torno do livro e da leitura na comunidade booktube*. 2017. 395 f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/6337/Tauana%20Mariana%20Weinberg%20Jeffman_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 17 dez. 2022.

KARLO-GOMES, G.; MUNIZ, A. O.; SOUZA, S. J. P. As TDICS no campo de atuação social vida pública: uma sequência didática do gênero textual linha do tempo com o Canva. *Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 26, p. 1-21, 2021. Número Especial. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36379>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LEITE, T. [S. l.: s. n.], 23 jul. 2015. *Youtube: @Valerumlivro*. Disponível em: <https://www.youtube.com/@Valerumlivro/videos>. Acesso em: 17 dez. 2022.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aporte e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem e*

(Dis)curso – *LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349. Acesso em: 17 dez. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MODELIZAÇÃO do gênero *booktube*. [S. l.: s. n.], 2022. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1hkCjDOd7ybi_1zCYEEfVB-5l_j_ynV5/edit. Acesso em: 18 dez. 2022.

PIETRO, J. F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, Namur, v. 39, n. 40, p. 100-129, 1996-1997.

RIOS, R. F.; KARLO-GOMES, G. Sequência didática do gênero artigo científico na formação de professores: percepção da função social na relação escola-universidade. In: BARRICELLI, E.; KARLO-GOMES, G.; DOLZ, J. *Sequências didáticas na escola e na universidade: planejamento, práticas e reflexões sobre o ensino de gêneros*. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p.167-188.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

[SEQUÊNCIA didática do *booktube*]. [2022]. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1BWIO3EEbwcV_rJAdAEWcXbWv2g_78rpz/edit?usp=sharing&oid=116628746053348108680&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 20 dez. 2022.

Recebido em: 20 dez. 2022

Aprovado em: 24 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz


Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

Letramento acadêmico crítico por meio de fichamentos: uma sequência didática à luz do interacionismo sociodiscursivo


***Critical academic literacy through summary sheets: a didactic
sequence in the light of sociodiscursive interactionism***

***La alfabetización académica crítica a través de las fichas: una
secuencia didáctica a la luz del interaccionismo sociodiscursivo***

Victoria Barboza de Castro Cunha¹

 0000-0003-4916-0454

Ana Paula Kuczmynda da Silveira²

 0000-0003-1252-7355

RESUMO: Considerando que os manuais de metodologia científica ofertam uma abordagem mecanicista para o trabalho com o gênero fichamento na sala de aula do Ensino Superior (ES), o objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática para a elaboração de fichamentos a partir do interacionismo sociodiscursivo (ISD), voltada a professores e estudantes do ES. Para tanto, apoiamos-nos em Bakhtin (2003), para quem o texto é um enunciado composto simultaneamente por discursos “já ditos” e por enunciados prefigurados pelo sujeito em contato com o “já dito”, numa relação dialógica. Quanto à metodologia, seguimos a estruturação da sequência didática atrelada à teoria dos gêneros do discurso para ensino de língua materna, conforme os pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A partir dos nossos resultados, argumentamos que a sequência didática ora apresentada contribui para a ressignificação do gênero fichamento por parte de estudantes e professores, os quais deixam de vê-lo como um fim em si mesmo, algo que precisa ser entregue ou preenchido, e passam a encará-lo como um aparato de acesso para transpor o nível meramente textual do “dito escrito” para adentrar o nível crítico da leitura acadêmica com aproveitamento científico, a qual envolve uma aproximação reflexiva com o “não dito/não escrito”.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico crítico; sequência didática; fichamento.

ABSTRACT: Considering that scientific methodology textbooks offer a mechanistic approach to work with the genre Summary Sheets in the classroom of Higher Education (HE), this article aims at presenting a didactic sequence for the elaboration of Summary Sheets from

¹ Mestranda em Administração. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – campus Curitiba, Sede Centro. E-mail: victoriacunha@alunos.utfpr.edu.br

² Doutora em Linguística. Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar. E-mail: ana.paula@ifsc.edu.br

the socio discursive interactionism (SIT), designed for teachers and students of HE. To do so, we cite Bakhtin (2003) and understand the text as an enunciate composed simultaneously by "already said" discourses and by enunciates prefigured by the subject in contact with the "already said", in a dialogical relationship. Our methodological path followed the structure of the didactic sequence linked to the theory of textual genres for mother tongue teaching, according to Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). From our results, we argue that the didactic sequence presented here contributes to the redefinition of the genre Summary Sheet by students and teachers, who no longer see it as an end in itself, something that needs to be delivered or completed, and start to see it as an access apparatus to transpose the merely textual level of the "written said" to enter the critical level of academic reading with scientific use, which involves a reflective approach to the "not said/not written".

KEYWORDS: critical academic literacy; didactic sequence; summary sheets.

RESUMEN: Considerando que los libros de metodología científica ofrecen un enfoque mecanicista para el trabajo con el género ficha en el aula de Educación Superior (ES), este artículo busca presentar una secuencia didáctica para la elaboración de fichas desde el interaccionismo sociodiscursivo (ISD), dirigida a profesores y estudiantes de ES. Para ello, nos apoyamos en Bajtín (2003) y entendemos el texto como un enunciado compuesto simultáneamente por discursos "ya dichos" y por enunciados prefigurados por el sujeto en contacto con lo "ya dicho", en una relación dialógica. En cuanto a la metodología, hemos seguido la estructura de la secuencia didáctica vinculada a la teoría de los géneros textuales para la enseñanza de la lengua materna, según Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004). A partir de nuestros resultados, argumentamos que la secuencia didáctica presentada contribuye a la resignificación del género ficha por parte de alumnos y profesores, que dejan de verlo como un fin en sí mismo, algo que debe ser entregado o llenado, y comienzan a verlo como un aparato de acceso para transponer el nivel meramente textual de lo "dicho escrito" para entrar en el nivel crítico de la lectura académica con utilización científica, que implica un acercamiento reflexivo con lo "no dicho/no escrito".

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica crítica; secuencia didáctica; fichas.

Introdução

Quando os alunos entram na universidade, muitas vezes se deparam com um baixo aproveitamento nas leituras e com a cobrança por parte de alguns professores para a entrega de fichamentos a cada aula, o que aumenta a ansiedade no meio acadêmico e pode até levar à desmotivação e à evasão do Ensino Superior (ES), caso não seja bem administrada (PONTES, 2021). Uma das razões para isso é a precariedade do processo de letramento acadêmico anterior ao ingresso na universidade diante das particularidades da comunicação no meio científico (RIOLFI; IGREJA, 2010), as quais demandam a produção de gêneros do discurso específicos para materializar os resultados das pesquisas (MOTTA-ROTH, 1998), muitos dos quais pouco familiares aos estudantes universitários.

Mesmo com diversos manuais envolvendo as variadas metodologias científicas que perpassam a trajetória acadêmica do estudante universitário — dentre os quais citamos Medeiros (1991), Campos (2010), Severino (2013), e Marconi e Lakatos (2015) —, a temática de letramento científico, como uma atividade em paralelo à estrutura curricular obrigatória nos cursos de graduação no Brasil, ainda se mostra relativamente recente. Nesse contexto, prioriza-se uma abordagem mais voltada à produção de artigos e resumos para eventos e periódicos — conforme pode ser observado, entre outros, em Fonseca (2019), Silva e Rosa (2019), Dias (2020), Silva, Botelho e Oliveira (2021) — do que de fato para a fase anterior, de construção de um arcabouço teórico-metodológico para as pesquisas e de planejamento do texto a ser escrito, o que implica uma boa leitura (reflexiva e em profundidade) e um engajamento crítico do estudante com o material de consulta da sua produção bibliográfica.

Num país onde a taxa de proficiência em leitura no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) é 55% (INEP, 2020), a nota média de redação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é de 588,74 pontos (INEP, 2022), e apenas 52% da população em geral mantém o hábito de leitura (OS HÁBITOS..., 2021), como esperar resultados mais promissores sem refletir sobre como o sujeito acadêmico aborda o texto científico? Como ele lida com terminologias técnicas de sua área pela primeira vez? Como distingue as diferentes vozes em uma peça acadêmica, evitando, assim, o plágio e práticas antiéticas cada vez mais frequentes na Academia?

Na tentativa de encontrar respostas para algumas dessas perguntas, universidades e professores voltam-se para o fichamento enquanto gênero do discurso de mediação nesse processo reflexivo do estudante. Assim, as leituras, como prática obrigatória e facilitadora da aprendizagem do conteúdo programático curricular, tornam-se para o estudante um fim em si, “algo que precisam entregar”, e não necessariamente um aparato de acesso para transpor o nível meramente textual do “dito escrito” para o nível crítico da leitura acadêmica com aproveitamento científico, o qual envolve uma aproximação reflexiva do “não dito/não escrito”. Isto é, quando a voz do estudante se soma à do autor do texto consultado e enfim se

consegue alcançar o ineditismo da discussão teórica ensejada.

Diante da necessidade de transpor essa barreira, apresentamos uma sequência didática para a elaboração de fichamentos, visando a uma maior familiarização dos alunos com esse gênero do discurso e seu uso como técnica auxiliar na leitura ativa, finalidade real a que o fichamento se destina.

Fundamentação

Fundamentando-nos nos pressupostos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2001; SCHNEUWLY; DOLZ, 2013) acerca do papel mediador da linguagem na relação com o mundo, entendemos a comunicação escrita e oral no meio acadêmico como um dos inúmeros gêneros do discurso de autoria e baliza da produção científica moderna. Do Círculo de Bakhtin (2003, 2004), herdamos a ideia de texto como enunciado, composto simultaneamente por outros discursos já ditos e por enunciados prefigurados pelo sujeito em contato com o já dito, numa relação dialógica. Igualmente, baseamo-nos na compreensão dos diversos gêneros do discurso que comportam o letramento acadêmico na universidade numa perspectiva de (re)elaboração didático-discursiva (CAMPOS, 2010; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; SEVERINO, 2013), temas sobre os quais versaremos nesta seção.

Ao entrarmos em contato com a comunicação oral ou verbal de outrem, encontramos-a imersa no sistema da língua, que corresponde àquilo que é reproduzível e repetível na dimensão textual e no sistema enunciativo, que remete à irreprodutibilidade, unicidade e individualidade de cada comunicação (BAKHTIN, 2003). Para o autor, toda manifestação da linguagem advém de um nível subliminar anterior, que corresponde ao processo cognitivo pelo qual o indivíduo apreende o pensamento do outro e passa a representá-lo sob um ponto de vista axiológico particular, que coaduna com as representações sócio-histórico-ideológicas nas quais o indivíduo se constitui como sujeito (BAKHTIN, 2004).

Os diferentes textos da área acadêmica, quando entendidos como enunciados de uma esfera da atividade humana relativa à produção do arcabouço teórico de uma dada área de conhecimento, relacionam-se dialogicamente aos

gêneros do discurso produzidos em outras instâncias sociais, ganhando estabilidade ao refletirem marcas de construção composicional, conteúdo temático e estilo distintos dos demais (BAKHTIN, 2003). Embora tal fenômeno tenha origem nos já-ditos bastante específicos das esferas universitária e científica, ele não deixa de evidenciar o agenciamento do autor. Isto é, ele não implica na diluição do *ethos* discursivo em nome de um *ethos* padronizado, visto que o sujeito, sendo responsável por ressignificar o sistema textual existente a partir do próprio horizonte axiológico, imprime no gênero discursivo acadêmico características do seu estilo individual, de maneira tal que se torne impossível admitir uma postura neutra de autoria, ainda que o discurso se esforce para mostrá-la imparcial.

Desse modo, a produção de gêneros discursivos na Academia remete a um fenômeno maior, presente em todos os meandros da vida social, no qual “a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo e singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003, p. 311). Esse fato baliza o querer-dizer do sujeito diante de tantos outros dizeres já estáveis e institucionalizados no meio em que circula.

Tal perspectiva torna-se imprescindível para a discussão do papel do letramento acadêmico crítico na formação universitária, haja vista que nesse ambiente muitas vezes se resgata a abordagem tradicional de língua, leitura e produção textual oriundas do contexto escolar, caracterizado por: i) uma visão ainda mecanicista de um ensino descontextualizado para o estudante; ii) uma escrita sem planejamento prévio; iii) pouca atenção a nomenclaturas e à terminologia técnica; iv) descrição e classificação excessiva de dados, em oposição à discussão teórica insuficiente; v) uma explanação didática pautada na biografia de autores seminais e em listas de obras de referência; vi) uma artificialidade da aplicação da língua em produções textuais que apenas se destinam a ser lidas (e avaliadas) pelo docente.

Na contramão das referidas peculiaridades do tratamento do texto em sala de aula, identificadas por Geraldi (1984), vive-se hoje uma disputa pelo crescente produtivismo bibliográfico, numa tentativa desesperada de se recuperar a ativa posição do aluno-leitor enquanto também produtor de conhecimento científico.

Todavia, o frenesi pelas métricas de produção estão igualmente longe de viabilizar a harmonia necessária entre leitura e produção textual, centralizada na noção de interlocução, na prática de uma análise multinível do texto científico e na necessidade de se redefinir a avaliação da produção textual do aluno a partir de uma perspectiva processual, com foco em uma competência em construção, e não pontual, para a conclusão de uma disciplina ou atendimento de uma demanda curricular. Assim, conforme Geraldi (1984) propõe, o texto como objeto legítimo do letramento em língua materna, defende-se aqui o texto como objeto legítimo também de um processo formativo de letramento acadêmico, de maneira a concretizar os diversos níveis de reflexão teórica pertinentes às esferas linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas dos seus veículos de comunicação oral e escrita.

Enquanto a esfera linguística pressupõe a dimensão textual esboçada anteriormente, introduzida no contexto escolar, a epilinguística consiste em tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora do ambiente ao qual o gênero discursivo pertence, de maneira a apropriar-se dele em suas atividades linguísticas comuns (FRANCHI, 2012). Em outras palavras, trata-se da dualidade entre os recursos de paráfrase e metáfrase na reconstrução da modalidade enunciativa do texto fonte na autoria científica (DAUNAY, 2020). Segundo o referido autor, enquanto o primeiro remonta ao domínio de um conhecimento de ordem notacional, centrado na aquisição terminológica de conceitos sobre o sistema da linguagem acadêmica – isto é, o dito, ou melhor, o conteúdo representado –, o recurso da metáfrase pressupõe o modo, isto é, o posicionamento do sujeito-leitor-autor em relação ao dito.

Já a esfera metalinguística transcende estas últimas, a fim de possibilitar que os alunos desenvolvam a capacidade de operar sobre a linguagem, e, através dela, sobre seus próprios textos, revendo-os e adaptando-os (refacção textual ou retextualização), a partir da manipulação de um amplo repertório de formas linguísticas que o sistema de uso disponibiliza para o emprego em cada situação específica (FRANCHI, 2012). Nesse nível de análise textual, observa-se que o aluno se distancia do texto fonte e tenta, de fato, reconstruir seus significados, imprimindo no discurso, a partir da mobilização de recursos cada vez mais multissemióticos, sua

marca pessoal, seu *ethos* discursivo, conforme pontuou Bakhtin (2003).

Distinguir tais recursos enunciativos na escrita carece de um processo de aproximação diferenciado do texto fonte, o qual muitas vezes falta aos alunos, por não conseguirem manter uma percepção gradual em torno dos graus de apropriação discursiva alcançados pelo produtor do texto consultado ao fundamentar seu posicionamento crítico e, também, por não conseguirem posicionar-se enquanto receptores críticos ao interpretar o texto fonte, operações sobre o dito que extrapolam o plano linguístico.

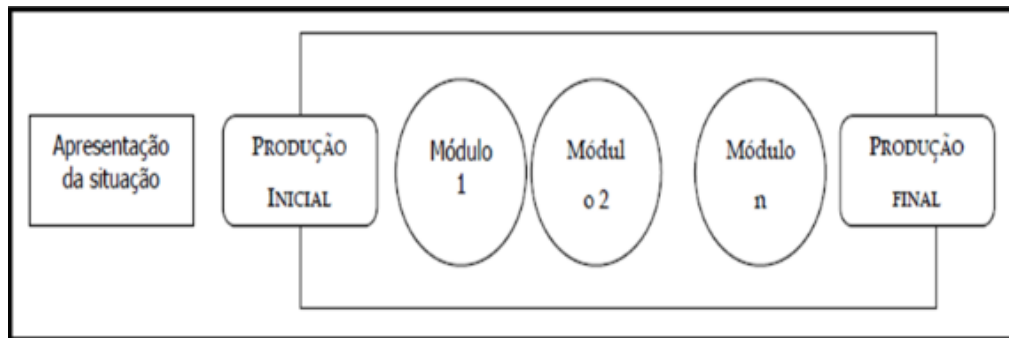
Assim, o entrelaçamento das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas na tecitura que envolve a prática da leitura/escuta, produção e refacção de textos, em uma análise multinível, aliou-se à apropriação do gênero fichamento para balizar uma nova abordagem metodológica de aproximação do texto científico. Tal abordagem busca explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento de maneira modular, levando em consideração a natureza intrínseca desse gênero discursivo acadêmico e, também, os pressupostos da sequência didática elaborados pelos defensores do ISD da Escola de Genebra.

Metodologia

As sequências didáticas constituem uma proposta teórico-metodológica desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), professores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, com vistas ao ensino de língua materna. Na visão dos autores, uma sequência didática seria capaz de auxiliar o aluno a apropriar-se de um gênero discursivo, permitindo que internalizasse as práticas de linguagem oral e escrita de maneira mais adequada numa determinada situação de comunicação, o que resultaria numa compreensão multinível da língua (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Os procedimentos metodológicos apresentados em sua proposta possuem um caráter processual, fundamentado em quatro etapas: i) apresentação da situação; ii) produção inicial; iii) módulos; iv) e produção final (ver Figura 1).

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

A apresentação da situação constitui-se pelo momento em que os alunos construirão uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa primeira fase, deve-se apresentar um problema de comunicação a ser resolvido por meio da produção de um texto oral ou escrito, enfatizando a funcionalidade do gênero, a forma que ele assumirá, a quem se dirige e alguns exemplos que nortearão a prática discente (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A fase de produção inicial da sequência didática, por sua vez, desempenha uma função de conscientização do texto numa primeira tentativa de (re)elaboração oral ou escrita. Para os alunos, esse é o momento em que poderão identificar as próprias dificuldades em relação à produção do gênero proposto. Já para o professor, essa produção inicial serve como uma apreciação dos aspectos que lhe permitirão refinar as atividades modulares da sequência, adaptando-as de maneira mais precisa às capacidades e às necessidades reais dos discentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Na terceira fase, então, são sugeridas estratégias e atividades progressivas para trabalhar cada dificuldade observada na fase anterior. De modo geral, os módulos costumam contemplar todos os níveis de funcionamento do processo de produção textual – i) representação da situação de comunicação; ii) elaboração dos conteúdos; iii) planejamento do texto; e iv) realização do texto –, mas não representam uma rigidez absoluta em relação ao que deve ser proposto, haja vista

que a sequência didática deve ser adaptável às especificidades de cada contexto educacional (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, na produção final de uma sequência didática, o estudante tem a oportunidade de sintetizar as novas noções e os argumentos enunciativos apropriados em cada módulo num texto final. O professor tem, nesse último ciclo, uma perspectiva somativa em torno do aluno, conseguindo perceber as etapas pelas quais passou para chegar a distinguir sua própria autoria em meio às outras vozes encontradas nos já-ditos dos gêneros consultados ao longo da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Vale salientar que, tendo em vista que a procedência do fichamento enquanto gênero discursivo antecede a inserção da tecnologia na educação (estando, portanto, já sacralizado e estável no sistema do discurso científico) e que ele envolve desde o ato de catalogar informações do local de acesso de uma obra, organizando de modo sistemático a linearidade do seu conteúdo, à interlocução com fichas de outras obras, permitindo uma reapropriação interpretativa pelo autor do fichamento, optou-se por esse gênero em específico para ilustrar as três fases de modalização enunciativa – linguística, epilinguística e metalinguística – elencadas na seção do Referencial Teórico.

Análise

Na primeira etapa de apresentação da situação, propõe-se uma ambientação inicial da leitura na forma de situações-problema que o aluno-leitor-fichador precisa superar. Argumenta-se em favor de uma retomada do papel do professor como mediador dessa construção parcimoniosa de aproximação do texto, por intermédio de desafios pensados a partir do conteúdo da leitura. A segunda autora deste artigo³ adota como prática docente, por exemplo, a proposição de perguntas que os estudantes precisam resolver antes da aula. Longe de assemelharem-se aos

³ Ambas as autoras do artigo atuam na área de Letramento Acadêmico e assumem voz neste texto a partir de suas pesquisas e prática acadêmica; a primeira como extensionista no Laboratório Integrado de Letramento Acadêmico (LILA) e a segunda a partir de suas vivências de sala de aula e pesquisas conduzidas sobre a temática no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina – campus Gaspar.

questionários para fixação de informações-chave presentes em livros didáticos destinados ao Ensino Médio, para os quais os alunos conseguem encontrar respostas em páginas exatas da obra consultada, defende-se aqui a elaboração de provocações em que os discentes precisem promover uma associação inicial entre o que assimilaram da leitura e o que trazem de suas vivências no mundo, em linha com uma abordagem sociointeracionista. Esse aspecto torna-se fundamental para conseguir conduzir a sequência partindo de um grau de complexidade mais elevado que será dirimido nas atividades modulares e, por fim, resgatado na produção final do estudante sobre aquele mesmo gênero do discurso, conforme recomendam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Dessa apresentação da situação-problema na forma de “desafios a vencer” extrai-se uma primeira produção textual na qual os estudantes tentam articular as soluções pensadas com a síntese do conteúdo encontrado na leitura. Nessa fase, muitas vezes, adota-se uma prática de produção oral, similar a uma roda de conversa, de maneira a aprofundar os conceitos trazidos, conhecer as dúvidas apontadas por eles e estabelecer relações entre as diversas reflexões empreendidas na etapa anterior. Conforme salientam os autores do método de sequência didática, é notória a necessidade de conceder maior espaço às manifestações do gênero oral na proporção de sua complementaridade e interdependência com os gêneros escritos, em contraste à variabilidade que apresentam em relação à produção escrita (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Isso se torna essencial no processo formativo de letramento acadêmico, porquanto geralmente se prega a soberania do dito escrito em detrimento do oral, apesar de os seminários e outras modalidades de apresentação oral constituírem-se também em gêneros legitimados e estáveis nesse contexto.

Em seguida, inicia-se a prática modular com enfoque no gênero fichamento, resgatando suas funcionalidades, seu contexto de produção original, e a maneira com que o aluno poderá vir a utilizá-lo como um instrumento de assistência à leitura em profundidade mediada pelo docente. Antigamente, alunos-leitores procediam com o registro do material lido, a fim de poderem usá-lo após a devolução das obras a seus acervos de origem (CAMPOS, 2010). Observa-se, portanto, uma função de

registro primordial nesse tipo de produção discursiva, o que é mantido neste primeiro módulo destinado à elaboração do fichamento escrito. Inclui-se, portanto, logo no cabeçalho, uma ficha técnica contendo o tipo de mídia consultada (informar se é artigo, livro, resenha, capítulo de livro etc.) e a referência da obra conforme o padrão de normalização escolhido pelo discente ou indicado pelo professor. A leitura realizada até esse momento visa resgatar o contexto de produção histórica do texto, a partir das escolhas vocabulares feitas pelo autor e de uma pesquisa biográfica feita em paralelo pelo discente. Conforme delimitação das unidades de leitura encontrada em Severino (2013), ainda se atém aqui a uma análise textual que permanece na dimensão estritamente linguística do gênero discursivo em questão.

Posteriormente, indica-se a inclusão de algumas regras de normalização que serão recorrentes na produção final do aluno, a exemplo da forma de citação intratextual e extratextual que faz referência ao material lido, a fim de que haja uma familiarização com a apresentação formal da comunicação científica, característica do fichamento do tipo resumo e de comentário (MARCONI; LAKATOS, 2015). Por fim, nesse primeiro módulo, dá-se início à primeira fase da análise temática, pertencente à dimensão epilinguística, a qual compreende a motivação do autor para produzir o material consultado, manifestada na nomenclatura científica como “justificativa teórico-empírica” e “problema de pesquisa”.

Figura 2 – Exemplo de Cabeçalho para Função de Registro e Normalização Acadêmica

MODELO DE FICHAMENTO PESSOAL

Referência do Texto (APA, Vancouver, MLA, Chicago, ABNT etc.):

Citação dentro do texto:

Citação fora do texto:

Motivação (Justificativa Teórico-Empírica + Problema de Pesquisa):

Encontrada na Introdução e/ou no Resumo

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No segundo módulo, por consequência, consolida-se a análise temática em um modelo de catalogação da tese e/ou proposições do(s) autor(es) do texto lido e de sua lógica argumentativa, a partir de subgêneros dentro do fichamento que possam auxiliar a visualização imediata de informações passíveis de consulta futura. Como exemplo, podemos citar a elaboração de quadros e/ou mapas mentais que tornem evidentes as palavras-chave, os conceitos, citações diretas e respectivos números de página, bem como citações indiretas empregadas pelo sujeito autor do texto lido. Recomenda-se que os estudantes abusem de símbolos que facilitem a identificação desses critérios, de maneira a deixar claro quais são as ideias centrais oriundas do próprio sujeito autor do texto que está sendo lido, e não dos autores citados pelos estudantes em sua argumentação.

Quadro 1 – Exemplo de Esquematização para Análise Temática/Dimensão Epilinguística

Tese e/ou Proposições do(s) Autor(es) *Encontradas na Seção de Discussão / Resultados e Considerações Finais / Conclusões*		
Palavra(s)-Chave ou Conceito	Citação	N.º Página

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Já no terceiro módulo, o discente envereda por uma catalogação semelhante, mas orientada para a identificação dos autores citados pelo produtor do texto fonte. Para tanto, novamente se sugere o uso de quadros ou mapas mentais para facilitar a consulta posterior ao material extraído. Durante essa nova incursão pela análise temática (SEVERINO, 2013), o estudante é orientado, então, a prosseguir com uma abordagem: i) quantitativa, que avalia quais autores citados mais aparecem ao longo do texto, bem como os constructos a eles atrelados; ii) qualitativa, que mapeia os

conceitos utilizados para dar suporte à tese do autor do texto referenciado, numa leitura inversa da proposta anterior, pois se parte da percepção da relevância do conceito e não da quantidade de referências a um autor em particular; ou iii) uma abordagem mista, a qual perpassa as duas abordagens anteriores para fazer um levantamento mais completo dos recursos de citação mobilizados para a construção enunciativa do texto fonte.

Quadro 2 – Exemplo de Esquematização para Análise Temática/Dimensão Epilinguística

Abordagem Quantitativa = conta qual autor aparece mais no texto todo a partir da fundamentação teórica

Abordagem Qualitativa = associa os argumentos que dão suporte à tese, encontrados principalmente na discussão

Abordagem Mista = utiliza as duas abordagens anteriores para fazer um mapeamento mais completo

Principais Autores Citados na Argumentação (<i>apud</i>)				
Encontrados na Revisão de Literatura / Fundamentação Teórica e Discussão / Resultados				
Palavra(s)-Chave ou Conceito	Autor(es)	Citação	N.º Página Original *Citação Direta*	N.º Página Texto Lido

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quarto módulo, parte-se para a análise interpretativa (SEVERINO, 2013), a qual finalmente adentra na dimensão epilinguística de aproximação com o dito, por meio da qual se interpreta o enunciado a partir da ideia do autor, tentando enxergar suas críticas positivas (contribuições teórico-práticas) e negativas (limitações) acerca do próprio trabalho. É interessante observar que, nesta etapa, o aluno começa a adotar uma postura crítica acerca do dito, a partir da visão do sujeito que o produziu, percebendo que a prática da linguagem científica demanda um posicionamento explícito para a disseminação do conhecimento, ainda que a escrita científica pressuponha uma narrativa descaracterizada da personalidade de quem se expressa.

Quadro 3 – Exemplo de Esquematização para Análise Interpretativa/Dimensão Epilinguística

Opinião do Autor sobre o Próprio Trabalho *Encontrada nas Conclusões / Considerações Finais*			
Críticas Boas (Contribuições Teóricas e Práticas)	N.º Pág.	Críticas Ruins (Limitações)	N.º Pág.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No quinto módulo, enfim, o aluno aproxima-se da análise metalinguística ou problematização (SEVERINO, 2013), processo que lhe permite retomar as ideias mapeadas até então, para possibilitar o levantamento de discussões relacionadas com a mensagem do autor, adentrando no nível não dito. Em nossa sequência didática, propomos a estruturação de um terceiro quadro, desta vez centralizado nas considerações e tensionamentos que o estudante-fichador levantou durante as etapas anteriores em face às situações-problema apresentadas no início da proposta. Estimula-se que tais observações pessoais constem no fichamento produzido sob a forma de novas perguntas norteadoras acerca das ideias constantes no texto, de modo que fique sinalizado: i) o que o texto responde; ii) o que o texto não responde; iii) a existência de pontos controversos ou ambíguos; iv) a existência de pontos incompletos/inconclusos ou lacunas teórico-empíricas a serem exploradas em pesquisas futuras.

Quadro 4 – Exemplo de Esquematização para Análise Metalinguística/Problematização

Minha Opinião *Refletir sobre o texto no decorrer da leitura, fazendo perguntas sobre ele* *Perguntas podem ser decorrentes da própria lógica interna do texto ou da triangulação teórica / intertextualidade*				
Tipos de Pergunta	Perguntas	Resposta/Citação	Autor	N.º Pág.
1) O Que Ele Responde				
2) O Que Ele Não Responde				

3) Pontos Controversos (Ambiguidade)				
4) Pontos Incompletos/ Inconclusos (Lacunas Teórico-Empíricas)				

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, na última etapa da sequência, a produção final é consumada pela redação de uma resenha crítica do texto fichado. Entende-se que, após passar pelos módulos anteriores, os alunos conseguem distinguir as diversas vozes autorais presentes no texto fonte e, também, expressar suas provocações ao longo da leitura de maneira clara e condizente com as normas técnicas revisitadas pelas atividades propostas. Assim, o objetivo último dos módulos propostos, que era avançar de um gênero de produção final mais próximo de um resumo para o de uma resenha crítica, consegue ser atingido. Ademais, percebe-se que os discentes conseguem reelaborar as ideias contidas no texto fonte com um olhar mais atento à dimensão metalinguística, voltando-se, igualmente, para os tipos de argumentação e recursos estilísticos de escrita científica que podem ser mobilizados para a construção de sua própria voz autoral, entre eles a paráfrase e a metáfrase (DAUNAY, 2020).

Todavia, é importante ressaltar que essa sequência didática só tem efetivo sentido se, antes de se embrenhar na leitura de textos de referência e na ressignificação deles em seu texto, ou seja, o texto que enuncia a partir de sua posição autoral, o estudante tiver exata percepção de seu papel e responsabilidade ao fazê-lo e das contribuições que seu texto pode (e deve) trazer para a esfera da comunicação em que circula, mesmo que seja ele mesmo, por vezes, o leitor privilegiado do texto produzido (quando este cumpre o papel de alicerçar outros textos, que ele mesmo irá redigir - caso da elaboração de fichamentos que darão suporte à escrita de uma tese ou dissertação, por exemplo). Por isso, toda sequência didática deve estar sempre fundada numa perspectiva linguística crítica

que pressuponha responsabilidade autoral nas dimensões ética e estética da vida (BAKHTIN, 1993).

Conclusão

O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma sequência didática para o trabalho com o gênero do discurso fichamento em sala de aula do ES. Destacamos que a abordagem ora proposta pôde ser delimitada como interacionista, por entendermos que o professor faz parte desse processo dialógico de construção com os diversos ditos e com diversas fontes textuais, na relação do sujeito com o mundo e, mais especificamente, com o sistema estável de gêneros do discurso acadêmicos com que o aluno irá deparar-se para poder produzir os seus fichamentos. Ademais, definimos a abordagem ensejada aqui como sendo de cunho sociodiscursivo, porque encara a produção enunciativa dos sujeitos a partir dos diversos outros enunciados com os quais já entraram em contato ao longo de sua formação, os quais não devem ser desprezados quando do ingresso nas fases mais avançadas de ensino, e sim reelaborados didática e discursivamente.

Em resumo, defendemos que o fichamento, por permitir a identificação clara das informações contidas no texto fonte de maneira organizada e sistemática (MARCONI; LAKATOS, 2015), direciona a percepção do aluno para a polifonia (BAKHTIN, 2003) característica dos gêneros do discurso acadêmicos, incentivando, destarte, o seu posicionamento crítico dentro desse espaço institucionalizado como um sujeito que busca e expõe a própria voz, a própria reflexão intelectual, ainda que com o suporte dos diversos já ditos que permeiam a seara da produção intelectual no meio científico. Nesse sentido, propusemos uma sequência didática que, conforme recomendaram Britto (2002) e Franchi (2012), trata a dimensão linguística e a epilinguística antes das atividades metalinguísticas, a fim de que essa compreensão ocorra de maneira a agregar paulatinamente o processo de significação do conhecimento pelo estudante.

Todavia, longe de acreditar que nosso trabalho contempla todos os contextos de ensino e prática de letramento possíveis, reconhecemos como uma limitação

deste o fato de não nos debruçarmos sobre dados empíricos, mas sim esboçar, nesta ocasião, parte das observações, vivências de sala de aula e pesquisas conduzidas sobre a temática pelas autoras deste artigo. Com isso, identificamos como oportunidade para estudos futuros de natureza aplicada um alinhamento entre as iniciativas interdisciplinares de letramento acadêmico e as novas perspectivas trazidas pela aprendizagem baseada em projetos, numa tentativa de consolidar uma abordagem interacionista e sociodiscursiva a partir das práticas construídas pelos alunos em circunstâncias determinadas “pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 261), aproximando a abstrata ideia de enunciado elucidada pelo autor com o contexto de execução de projetos de pesquisa ou mesmo projetos que envolvam o letramento acadêmico voltado à produção dos demais gêneros científicos.

Por fim, aos alunos, deixamos como mensagem final que a leitura ativa de textos acadêmicos – não a leitura rápida, mas aquela em que o sujeito leitor se posiciona num diálogo crítico com o texto e compromete-se com o exercício real da pesquisa e do planejamento textual, – evita o perigoso desfecho de inúmeros artigos que simplesmente reproduzem o senso comum sob uma pretensa roupagem de “cientificismo técnico”, que consegue emular uma formatação padronizada e uma linguagem formulaica especializada, mas nunca chega ao ponto de comunicar o que de fato falta conhecer numa dada área de conhecimento.

Aos professores, este artigo representa também um alerta para a crescente ênfase na publicação das evidências do esforço reflexivo do estudante, sem uma preocupação real com um processo de letramento anterior que levará a resultados mais rigorosos e cientificamente relevantes. Nesse ínterim, o presente trabalho serve igualmente como uma reflexão para o modo com que esse público acessa os conhecimentos científicos de referência. Se o professor não dialoga com o discurso científico, mas, ao contrário, o conhece apenas tal como foi transposto pelo dito escrito, permanecendo no nível linguístico de manuais, de periódicos e de documentos oficiais, corre-se o risco de que ele não assuma, em sua própria trajetória docente, o papel de mediador entre o conhecimento de “segunda mão” (PETITJEAN, 1998, p. 19) e aquele que de fato permite uma elaboração didática

(HALTÉ, 2008) no trabalho com o texto, resultante de um processo de complexificação e reformulação que nasce de uma prática pessoal, mas continua com as interações com os alunos – sem se centralizar no suporte textual – e ultrapassa a transposição didática (CHEVALLARD, 2005) para outros contextos e outros conceitos, viabilizando a sincretização de saberes que medeia o trabalho com a língua como objeto de ensino-aprendizagem no letramento acadêmico crítico.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.
- BAKHTIN, M. *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, texto e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2001.
- CAMPOS, M. *Gêneros acadêmicos: resenha, fichamento, memorial e projeto de pesquisa*. Mariana: Fundação Presidente Antônio Carlos, 2010.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. 3. ed. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- DAUNAY, B. Metáfrase e paráfrase: modalidades da apropriação do discurso de outrem na escrita acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 20, n. 2, p. 363-380, 2020. DOI: 10.1590/1982-4017-200208-8019. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/7997
- DIAS, R. Writing abstracts in the university context: combining genre-based and process-oriented approaches. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 59, n. 1, p. 240–263, 2020. DOI: 10.1590/010318136577815912020
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (org.) . *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FONSECA, J. Z. B. Universidade e produção de conhecimento na formação inicial: uma estratégia didática para o ensino da escrita acadêmica. *Trabalhos em*

Linguística Aplicada, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1264–1281, 2019. DOI:
10.1590/010318135475015832019

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*,
Campinas, v. 9, n. 1, p. 5-45, 2012. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639037>. Acesso em:
4 dez. 2022.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. 3. ed. Cascavel:
ASSOESTE, 1984.

HALTÉ, J. F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.
2, n. 5, p. 117-139, 2008. DOI: 10.5007/1984-8412.2008v5n2p117. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2008v5n2p117>

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. *Brasil no pisa 2018*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. *Relatório microdados enem 2021*. Brasília: INEP, 2022.
Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem>.
Acesso em: 21 out. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica: ciência e
conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis e
metodologia jurídica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MEDEIROS, J. B. *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*.
São Paulo: Atlas, 1991.

MOTTA-ROTH, D. Escrita, Gêneros Acadêmicos e Construção do Conhecimento.
Letras, Santa Maria, n. 17, p. 93–110, 1998. DOI: 10.5902/2176148511501

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. *Produção textual na universidade*. São Paulo:
Parábola Editorial, 2010

OS HÁBITOS de leitura do brasileiro: afinal, o que e por que estamos – ou não –
lendo?. Rio de Janeiro: Globo, 2021. Disponível em:
<https://gente.globo.com/texto-os-habitos-de-leitura-do-brasileiro/#:~:text=No%20Brasil%20apenas%20pouco%20mais,puxada%20especialmente%20pelos%20mais%20ricos>. Acesso em: 21 out. 2022.

PETITJEAN, A. *La transposition didactique en français. Pratiques: Théorie,
Pratique, Pédagogie*, [s. l.], n. 97-98, p. 7–34, 1998. DOI: 10.3406/prati.1998.2479.
Disponível em: https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1998_num_97_1_2479

PONTES, L. M. da S. *Ansiedade em estudantes do ensino superior: uma revisão bibliográfica*. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

RIOLFI, C. R.; IGREJA, S. G. Ensinar a escrever no ensino médio: cadê a dissertação?. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 311-324, jan./abr. 2010.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas, Mercado de Letras, 2013. p. 35-60.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, M. C.; BOTELHO, L. S.; OLIVEIRA, M. C. C. A produção de resumos acadêmicos na universidade: percepções de modelos de ensino-aprendizagem na perspectiva dos letramentos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 60, n. 2, p. 580-594, 2021. DOI: 10.1590/0103181310246411820210612

SILVA, P. N. da; ROSA, R. O plano de texto do artigo científico: caracterização e perspectivas didáticas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-38, 2019. DOI: 10.1590/1678-460X2019350409

Recebido em: 10 dez. 2022.

Aprovado em: 14 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista
Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz



Reflexões de licenciandas em Letras sobre a elaboração de sequências didáticas na formação para a docência


Reflections of undergraduates in major degree in Letras on the elaboration of didactic sequences in the teacher education

Reflexiones de estudiantes de formación docente en Letras sobre la elaboración de secuencias didácticas para la formación de profesorado

Fernanda Pereira de Melo¹

 0000-0002-7597-5318

Gustavo Lima²

 0000-0002-2434-361X

RESUMO: Os gêneros textuais já são constitutivos das práticas de linguagem escolares, mas o que se questiona é “como” tais artefatos são didatizados. Desse modo, o planejamento de atividades através da sequência didática surge como uma alternativa metodológica que possibilita a implementação de um ensino sistemático do gênero pautado em uma concepção sociointeracionista da linguagem. Este artigo objetiva discutir, a partir da perspectiva de duas licenciandas em Letras, as implicações de uma experiência envolvendo a elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros na formação para a docência. Como aporte teórico, utilizamos Marcuschi (2002), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lima (2016) entre outros colaboradores. Do ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturadas on-line com duas licenciandas que participaram de uma experiência envolvendo a elaboração de sequências didáticas no âmbito de uma disciplina do curso de Licenciatura em Letras de uma universidade pública federal. As verbalizações das discentes apontaram para possibilidades de um agir didático prospectivo (LIMA, 2016) enquanto docentes de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de gêneros; Sequência didática; Formação docente.

ABSTRACT: Genres are already an element of school language practices, but “how” they have been didatized is what is questioned. Thus, planning activities through the didactic sequence emerges as a methodological alternative that enables the implementation of a systematic teaching of the genre based on a socio interactionist conception of language. This article aims to discuss, from the perspective of two undergraduate students in Letras, the

¹Graduada em Letras pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. E-mail: fmello387@gmail.com

²Doutor em Letras (Linguística). Professor Adjunto IV na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. E-mail: ghlima.prof@gmail.com

implications of an experience involving the elaboration of didactic sequences for the genres teaching in teacher education. As a theoretical contribution, we used Marcuschi (2002), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and Lima (2016) among other collaborators. From a methodological point of view, online semi-structured interviews were carried out with two undergraduate students who participated in an experiment involving didactic sequences elaboration within the scope of a discipline of the undergraduate course in Letras at a federal public university. The students' verbalizations pointed to the possibilities of a prospective didactic action (LIMA, 2016) as Portuguese language teachers.

KEYWORDS: Genre teaching; Didactic sequence; Teacher education.

RESUMEN: Los géneros textuales ya son constitutivos de las prácticas de lenguaje escolares, pero lo que se cuestiona es “cómo” tales artefactos son didactizados. De ese modo, la planificación de actividades a través de secuencias didácticas surge como una alternativa metodológica que posibilita la implementación de una enseñanza sistemática del género a partir de una concepción sociointeraccionista del lenguaje. Este artículo busca discutir, a partir de la perspectiva de dos estudiantes de formación docente en Letras, las implicaciones de una experiencia relacionada con la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza de los géneros en la formación para la docencia. Como fundamento teórico, utilizamos Marcuschi (2002), Dolz, Noverraz y Schneuwly (2004) y Lima (2016) entre otros colaboradores. Desde el punto de vista metodológico, fueron realizadas entrevistas semiestructuradas on-line a dos estudiantes de formación docente en letras que participaron de una experiencia de elaboración de secuencias didácticas en el ámbito de una disciplina del curso de Profesorado en Letras de una universidad pública federal. Las verbalizaciones de las discentes señalan posibilidades para un accionar didáctico prospectivo (LIMA, 2016) en tanto docentes de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de géneros; Secuencia didáctica; Formación docente.

Introdução

Os gêneros textuais sempre estiveram presentes na escola, porém somente no final do século XX, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN, é que eles foram alçados à categoria de objetos de ensino (LIMA, 2016). Desde então, pesquisadores de diferentes abordagens teóricas vêm debatendo a relação gênero e ensino, o que tem resultado em estudos e publicações contínuas sobre o tema. Schneuwly e Dolz (2004), por exemplo, defendem que o ensino de gêneros precisa ocorrer de forma sistemática, de modo que os alunos possam não só se apropriar do gênero, mas, sobretudo, desenvolver capacidades de linguagem específicas, tais como argumentar e relatar.

Na esteira das pesquisas desenvolvidas por esses teóricos, os livros didáticos e currículos estaduais e municipais vêm empreendido reformulações no sentido de contemplar o gênero como objeto de ensino (LIMA, 2010). Todavia, o ensino na sala

de aula ainda parece distante dos “propósitos comunicativos” do gênero (MARCUSCHI, 2002), atendo-se, sobretudo, os aspectos composicionais (LIMA, 2016). Em razão disso, defendemos que, no âmbito dos cursos de formação inicial de professores, a discussão acerca do ensino de gêneros precisa ser contemplada de modo a favorecer a autonomia e a criatividade docente para lidar com o gênero como objeto de ensino. Isso inclui a elaboração de projetos autorais de aula e de materiais didáticos alternativos, como a sequência didática (DINIZ; LIMA; SOBRAL JÚNIOR, 2021; LIMA; MARIANO; XAVIER, 2021).

Com base nos aspectos acima apontados, este artigo tem como objetivo discutir, a partir da perspectiva de duas licenciandas em Letras, as implicações de uma experiência envolvendo a produção de materiais didáticos para o ensino de gêneros na formação para a docência. Com isso, esperamos propor subsídios teórico-metodológicos para que os futuros docentes de língua possam propor práticas da linguagem mediadas por gêneros na sala de aula, visando o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos.

Os dispositivos didáticos e o trabalho docente

O trabalho do professor é mediado por artefatos de natureza material (lousa, datashow) e simbólica (prescrições, instruções) que, se apropriados pelos docentes, podem ser incorporados às suas práticas como instrumentos de trabalho (MACHADO, 2010).

No âmbito da Didática das Línguas, em especial nas pesquisas em engenharia didática, parte-se do pressuposto de que os instrumentos exercem um papel importante no trabalho docente, pois, por meio deles, é possível atuar sobre os processos psicológicos dos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Sob esse viés, os dispositivos didáticos, incluindo-se aqui as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), são fundamentais para o processo de semiotização dos objetos de ensino.

De acordo com Schneuwly (2009, p. 33), os dispositivos didáticos funcionam como “ferramentas que asseguram a apresentação, o encontro e a interação do

aluno com o objeto a ser ensinado [...]”³. Ou seja, em uma dada situação didática de sala de aula, eles operam dentro de uma atividade, a qual, por estar diretamente vinculada à execução de uma tarefa escolar, possibilitará o desenvolvimento de uma capacidade de linguagem ou a consolidação da aprendizagem de um conteúdo específico.

Todavia, Schneuwly (2009) assinala que a elaboração de dispositivos didáticos para o ensino ainda é um campo fértil para pesquisas, uma vez que eles ainda carecem, do ponto de vista teórico, de uma descrição mais precisa e sistemática. Em razão disso e por comungarmos da premissa de que os instrumentos são constitutivos do trabalho docente, entendemos que “a elaboração de dispositivos de ensino e o desenvolvimento de metodologias de ensino devem estar no centro das atividades formativas para o ensino de língua” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 251). Assim, cabe à universidade, no contexto dos cursos de formação inicial de professores, oportunizar não só o acesso ao saber teórico sobre os objetos de ensino, mas também criar situações didáticas que levem os futuros professores a uma reflexão acerca de “como” ensiná-los.

O ensino de gêneros textuais e o dispositivo da sequência didática

No Brasil, a oficialização dos gêneros textuais nas práticas de linguagem escolares ocorreu por meio da publicação dos PCN, no final do século passado. Na esteira do que orientava esse documento, vários pesquisadores, como Marcuschi (2002), passaram a argumentar em defesa do trabalho com gêneros textuais no ensino de língua. E foi justamente nesse contexto de efervescência de estudos que chegou ao Brasil a coletânea “Gêneros Orais e Escritos na Escola” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), organizada por Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores. Tal obra foi a primeira em território nacional a apresentar uma proposta concreta de transposição didática dos gêneros orais e escritos para a escola que levasse em consideração a organização e a progressão curricular. Não é à toa que a proposta supracitada influenciou fortemente a elaboração de currículos e materiais didáticos

³ Tradução nossa. No original: “Il s’agit fondamentalement des outils qui assurent la présentation, la rencontre et interaction de l’élève avec l’objet a enseigner dans la classe [...]”

neste último vintênio (LIMA, 2016).

Nessa coletânea, Schneuwly e Dolz (2004) pontuam que os gêneros clássicos e os literários sempre foram trabalhados na escola. A novidade entre os pesquisadores da área da linguagem e da educação no Brasil consistia em fazer com que outros gêneros que circulam fora da escola também fossem inseridos nas práticas de linguagem escolares, ampliando as práticas de letramento no contexto escolar. Todavia, essa não tem sido uma tarefa fácil se considerarmos, por exemplo, os diferentes vieses teóricos a partir dos quais a relação gênero e ensino é abordada⁴. No âmbito da Didática das Línguas, perspectiva a qual nos filiamos, defende-se que as situações didáticas precisam ser bem delineadas e relevantes, de modo a favorecer o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos. Em outros termos, é preciso:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 96).

Nesse sentido, ao explorar diferentes práticas de linguagem em sala de aula, o professor precisa estar atento, de modo a selecionar textos autênticos e desenvolver diferentes dispositivos didáticos voltados ao desenvolvimento da leitura e da expressão oral e escrita. Contudo, esse processo requer um perfil de professor com uma formação sólida, que o permita agir com segurança, autonomia e criatividade para mobilizar e/ou elaborar dispositivos didáticos que levem o aluno a dominar diferentes gêneros e, por conseguinte, desenvolver capacidades de expressão oral e escrita.

Preocupados com o desenvolvimento profissional dos professores em situação de trabalho, e também daqueles que estão em processo de formação inicial à docência, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) desenvolveram o dispositivo da sequência didática (SD), a qual consiste em “um conjunto de atividades organizadas e sistemáticas, em torno de um gênero, seja oral ou escrito”. De acordo

⁴ Considerando o objetivo e as dimensões deste artigo, não adentraremos a esta discussão neste momento.

com os autores, o trabalho com a SD deve privilegiar um gênero que o estudante ainda não domina ou ainda o faz de forma insuficiente, oportunizando ao aluno a vivência de uma prática de linguagem nova e/ou pouco dominada.

Assim, uma SD, conforme proposição dos autores, contém uma estrutura de base, constituída por uma apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. A SD tem início com a *apresentação da situação*, etapa na qual o professor apresenta aos envolvidos uma dada “*interação sociocomunicativa real*” para planejar, organizar as atividades, e definir o processo avaliativo e as formas de divulgação do produto final do gênero trabalhado. Em seguida, os discentes devem realizar uma *produção inicial*. Nesse momento, o professor precisa fazer com que o aluno produza uma primeira versão do texto, sem realizar qualquer mediação em relação às configurações específicas do gênero a ser produzido. A produção inicial, de acordo com os autores, possibilita diagnosticar aspectos pouco ou não dominados pelos envolvidos, observando as capacidades e as potencialidades de linguagem que os estudantes têm no momento da produção.

Com base na produção inicial, é possível realizar um diagnóstico mais preciso, de modo a perceber quais aspectos precisam de uma intervenção maior no processo de ensino e de aprendizagem, definindo, por conseguinte, as atividades a serem propostas nos módulos, bem como as adaptações necessárias de acordo com as demandas de aprendizagem dos estudantes. Os *módulos* precisam abordar, de forma sistemática, as principais dificuldades reveladas na produção inicial, indicando caminhos para superá-las. Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 110) defendem que as atividades propostas nos módulos da SD precisam ser flexíveis e, sob esse viés, podem ser adaptadas “às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. Por fim, na *produção final*, o estudante tem a possibilidade de colocar em prática as noções e os conteúdos desenvolvidos nos módulos através de uma nova produção, que também servirá de instrumento avaliativo para verificar quais aprendizagens foram consolidadas.

Metodologia

O presente estudo assume uma abordagem predominantemente qualitativa (BAUER; GASKELL, 2002; GIL, 2002). O nosso foco recaiu nas significações de duas licenciandas em Letras atribuídas a uma experiência envolvendo a elaboração de sequências didáticas para o ensino de gêneros e a formação para a docência.

O recorte temporal para a realização deste estudo foi o Período Letivo Excepcional (PLE)⁵ do ano de 2020, designado como PLE 2020.4. A experiência foi desenvolvida na disciplina de Didática e Avaliação da Aprendizagem, ministrada remotamente pelo Professor Doutor Gustavo Lima. A referida disciplina aborda os seguintes tópicos: Considerações sobre a noção de didática; as tendências pedagógicas no Brasil e a didática; didática da Língua Portuguesa/concepção, objeto e objetivos; o dispositivo sequência didática (SD) para o ensino de língua e os processos avaliativos⁶. Como produto final da disciplina, foi proposto aos licenciados o desenvolvimento de uma sequência didática nos moldes do que propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Levando em consideração esse referencial teórico, foi proposto aos discentes que elaborassem sequências didáticas para o ensino de Língua Portuguesa sobre um gênero oral ou escrito, ou até mesmo aqueles que mesclam diferentes linguagens. A elaboração do material didático aconteceu mediante alguns procedimentos orientados pelo professor da disciplina: 1) leitura e discussão, nas aulas síncronas, do texto de referência sobre sequência didática, de autoria de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); 2) definição do gênero para a elaboração da sequência didática; 3) análise de 5 a 10 exemplares do gênero selecionado para delimitação das dimensões ensináveis do gênero; 4) elaboração, em duplas, da SD, a partir de hipóteses de aprendizagem, conteúdos a serem trabalhados e capacidades de linguagem a serem desenvolvidas; 5) socialização das SD de forma virtual, com o apoio de slides do *PowerPoint*, com transmissão pelo *Google Meet*, no

⁵ Tal período foi estabelecido no ano de 2020 pela Resolução n.º 04/2020 da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco em função do contexto de pandemia provocado pelo COVID-19. Essa resolução implementou um semestre letivo “extra”, não obrigatório. As atividades de ensino deveriam acontecer de forma remota.

⁶ Informações extraídas do PPC do Curso de Licenciatura em Letras da UFAPE.

evento 7º SEDELP⁷; 6) avaliação, por professores especialistas, das sequências didáticas elaboradas pelas duplas; 7) publicação das sequências didáticas em um repositório digital de domínio público.

Quanto à geração de dados para este estudo, realizamos uma entrevista semiestruturada (LÜDKE; ANDRÉ, 2012) com duas discentes que estavam matriculadas na disciplina durante o PLE 2020.4. A escolha desses discentes deve-se ao fato de, naquela ocasião, terem recebido o prêmio de Menção Honrosa pela qualidade da sequência didática produzida.

A entrevista, realizada de forma individualizada pela plataforma do *Google Meet*, seguiu um roteiro de quatro perguntas a partir das quais as participantes (nomeadas aqui como D1 e D2) puderam discorrer sobre a experiência vivida e refletir acerca das implicações dessa experiência para a sua formação enquanto futuras professoras de língua portuguesa. A transcrição dos dados tomou como parâmetro o modelo apresentado por Dionisio (2001).

Análise e discussão dos resultados: a planificação da sequência didática das discentes

A interação entre as duas licenciandas e entre as licenciandas e o professor orientador no processo de elaboração da SD favoreceu a busca por caminhos didáticos viáveis, contribuindo, por conseguinte, para uma melhor articulação entre teoria e prática na formação para a docência. A partir dos dados empíricos, apresentamos a seguir uma síntese de como as futuras professoras planejaram o ensino do gênero meme na SD:

Quadro 1 - síntese da planificação da SD do gênero meme⁸

<i>Público-alvo:</i>	<i>Alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Nível Médio</i>
<i>1º momento</i>	<i>- apresentação do projeto comunicativo (produção de memes sobre temáticas diversas para compartilhamento nas redes sociais)</i>

⁷ Seminário de Estudos Didáticos para o Ensino de Língua Portuguesa.

⁸ A versão completa da SD pode ser encontrada em: www.icgenerostextuais2.wixsite.com/website-1

	- <i>levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero meme;</i> - <i>análise inicial de alguns memes;</i>
2º momento	- <i>produção inicial do meme em um aplicativo;</i>
3º momento	- <i>aspectos multimodais do gênero meme;</i> - <i>intertextualidade;</i>
4º momento	- <i>aspectos linguísticos e composicionais do meme;</i> - <i>conteúdo temático do meme;</i> - <i>relação entre o gênero meme e os suportes de circulação;</i>
5º momento	- <i>avaliação das aprendizagens sobre o gênero meme;</i>
6º momento	- <i>produção final do meme;</i> - <i>execução do projeto comunicativo.</i>

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto à planificação, observamos que as licenciandas organizaram a SD em 6 momentos, sem perder de vista os elementos estruturantes da proposta original de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a saber: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final. Dimensões importantes do gênero *meme* foram sendo contempladas ao longo da SD, tais como situação de comunicação, conteúdo temático, composição linguística do gênero e aspectos da textualização ligados ao gênero, todos adequados ao nível/ano de escolarização do público-alvo.

Análise e discussão dos resultados: as verbalizações das licenciandas acerca do processo de elaboração da SD

A organização dos dados foi feita mediante a ordem das perguntas realizadas às discentes, de modo que pudéssemos observar aspectos em comum e/ou divergentes nas verbalizações de ambas as participantes. A análise foi realizada com base nos aportes teóricos por nós aqui assumidos. No primeiro momento, questionamos as discentes acerca da importância de tomar o gênero como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. Vejamos as respostas:

D1: esse ensino pautado nos gêneros nesse agir didático, ele possibilita ...
É: o ensino da língua voltada para as diversas: práticas de linguagem as/ as lin::/ linguagens como: “a: artística, a corporal, as linguísticas” e isso ... com base nos diferentes domínios: da/ das atividades humanas. [...] é visto como ... uma ferramenta para o agir docente por meio da linguagem e também em situações: fora do contexto escolar já que é um do/ dos: das abordagens de gênero.

D2: esse trabalho com o gênero ... ele possibilita então: levar textos reais

pra sa/ sala de aula. Traz ... funcionalidade pro aluno [...] trabalhar diferentes tipos de textos que ele vai encontrar: lá fora e isso faz com que:: facilite a vida dele.

As discentes reconhecem o gênero como objeto de ensino da língua por mobilizarem diferentes linguagens e também por estabelecerem uma relação com as práticas de linguagem que ocorrem fora do contexto escolar. Dessa forma, o uso de um determinado gênero implica dominar uma forma particular de atingir objetivos por meio da linguagem, em um determinado contexto social. D2 ainda faz referência a importância de trabalhar o gênero a partir de textos reais que os estudantes encontram além dos muros da escola.

O ideal, como afirma Schneuwly (2004), é que as situações didáticas aproximem o estudante das situações cotidianas em que a linguagem é utilizada, o denominado princípio da ficcionalização na transposição didática de um gênero para a sala de aula. Desse modo, o trabalho com o gênero textual na escola pode ser pautado em simulações que se articulem a contextos reais de comunicação.

O segundo aspecto focalizado pela nossa entrevista foi em relação aos critérios e à justificativa das participantes para a escolha do gênero da sequência didática por elas elaborada. Vejamos:

D2: Quando a gente escolheu o/ o meme pra trabalhar em sala de aula a gente estava preocupado com o gênero textual que fosse próximo ao aluno.

D1: pensou na questão do ensino é: ... no ensino de memes/ como o memes ele oportuniza/ trazer a/ a oportunidade possibilita o professor que haja um aprimoramento da:/ da leitura com base principalmente no contexto daquele meme na:: questão de inferência que: acho que seja uma coisa muito marcante né.

O meme é um gênero textual digital de teor humorístico e/ou crítico, sob estrutura semiótica e linguística, híbrida e sintética. Trata-se de um gênero amplamente difundido nas redes sociais e bastante familiar aos jovens e adultos.

Ambas as discentes pontuaram que o gênero meme, além de fazer parte do cotidiano dos alunos, possibilita um trabalho mais relevante com a leitura na sala de aula, além de potencializar a exploração de diferentes conteúdos. A esse respeito, D1 destaca o fato de o *meme* ser um gênero digital acessível para os internautas,

enquanto que D2 reforça que a leitura desse gênero pode ser proveitosa no que se refere aos aspectos verbais e não-verbais, a situar o contexto, permitindo que os estudantes realizem inferências a partir dos seus conhecimentos prévios.

Outro aspecto explorado ao longo da entrevista foi em relação à elaboração do material didático e as possíveis contribuições dessa experiência para a formação delas como professoras. Vejamos:

D1: A sequência didática contribui justamente como ... digamos é: uma estratégia para valorizar os conhecimentos que os alunos já tem os/ os conhecimentos prévios que os alunos possuem e: adequar alguns outros conhecimentos acerca dos gêneros para que eles possam compreender é: tanto as suas características mas principalmente a função que esse gênero tem tanto ... na sua vida como também na própria sociedade [...] apresentar uma grande variedade de atividades [...] o professor ... ele selecionar, ele adaptar e transformar essas atividades com base nas necessidades dos alunos e também no próprio momento do trabalho com o gênero.

D2: O trabalho com o gênero textual é que a gente deve partir do aluno ... partir do aluno das dificuldades dele observar isso e trabalhar/ e problematizar isso de maneira que esse aprendizado seja possível seja ... didático para o aluno e para o professor também outro ponto também é a organização ... traçar metas e observando o que o aluno alcança e o que não alcança, o porquê não? Qual o percurso? ... Eu acho que a sequência didática traz essas duas questões "você parte do aluno" "comunicar próximo a ele" "organização para o processo de ensino"

As entrevistadas vislumbram a sequência didática como um dispositivo que oportuniza uma melhoria no aprendizado dos estudantes. As atividades são elaboradas e desenvolvidas seguindo uma lógica sequencial de compartilhamento e evolução do conhecimento, considerando as demandas de aprendizagem dos estudantes em relação ao gênero a ser produzido. As atividades sequenciadas podem auxiliar o estudante a desenvolver diversas habilidades e competências, além de resolver problemas de aprendizado inicialmente detectados pelo professor.

Em resumo, a sequência didática, segundo as participantes, possibilita ao aluno um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, já que toda a dinâmica desse dispositivo busca um engajamento dos discentes nas atividades propostas. Essa característica é essencial no processo de percepção do estudante acerca do seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Por fim, questionamos as participantes sobre quais princípios e/ou aspectos

dessa experiência elas pretendiam levar para a sua prática de ensino como professoras de língua. Vejamos:

D2: um dos pontos mais marcantes foi a organização que a sequência didática exige... porque não é um trabalho solto [...] você tem uma sequência então/um processo de ensino e aprendizagem.. ele parece tá bem mais amarrado tem uma () mais preciso organização com a vivenciada das atividades de estarem amarradas para o ensino e a aprendizagem Além disso... outro ponto fundamental é... partir do aluno ... verificar o que o aluno é: sabe e ele sabe muito e: ... trabalhar nas dificuldades dele nu/nus: espaços que estão ali precisando do aprimoramento trazer é: ... o gênero aprofundar trazer prática pro aluno também acho que principal ... não é só o aluno está ali na mesa observando os erros mas que ele possa produzir também () nesse processo.

D1: [...] citarei três pontos baseadas em algumas fundamentações teóricas. A escola precisa ser vista como um ambiente autêntico de comunicação e a partir disso a gente percebe mais uma vez a importância e a necessidade do ensino da língua ele ser pautado nos gêneros textuais Pelo fato deles estarem dentro dessas/ desses mundos discursivos/ desse mundo discursivo mesmo dessas práticas de linguagem () desse movimento que os alunos fazem dentro e fora da escola e um outro ponto eu acredito que seja voltar justamente para que os alunos eles é:: estejam na verdade no encontro com as situações em que a escrita/ a escrita a oralidade é tudo isso elas podem ser possíveis com base justamente que nesses conhecimentos possuem já possuem eles podem desenvolver mais ainda. O último ponto pode ser voltado para a questão do: protagonismo o protagonismo do professor constituição do professor como dos seus alunos pelo fato do ensino estar pautado nesse estabelecimento é: nessa relação das práticas de linguagens escolares.

Aqui, observamos que a entrevistada D2 comenta acerca de dois pontos que considera relevantes para o seu agir didático prospectivo: 1) organização das atividades; 2) partir da necessidade dos alunos. Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a sequência didática se configura como uma rica contribuição ao professor no planejamento e no desenvolvimento de atividades do cotidiano em sala de aula.

Não muito distante do que foi apresentado por D2, a entrevistada D1 reforça dois pontos importantes também defendidos por Schneuwly e Dolz (2004): 1) a importância de atividades que tenham sentido para o aluno; e 2) considerar a escola como um lugar autêntico de comunicação. Outro aspecto sinalizado pela discente refere-se a como o professor abordará as práticas de linguagens na sala de aula. Segundo D1, por meio das SD, o professor pode explorar diversos exemplares do

gênero escolhido, estudar as suas características próprias e levar os alunos ao desenvolvimento da escrita.

Considerações Finais

Formar docentes que sejam capazes de mobilizar saberes teóricos à sua prática pedagógica ainda parece ser um grande desafio posto aos cursos de formação inicial de professores. Inserido em um movimento de mudança desse paradigma, o estudo aqui apresentado revelou a importância dos “saberes para ensinar” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020) ao desvelar algumas facetas de um processo formativo que mescla teoria e prática, evidenciando que este último é tão importante quanto o primeiro ao longo do itinerário formativo para o exercício profissional da docência.

Ademais, a prática reflexiva foi uma estratégia que possibilitou a verbalização, por parte das licenciandas (futuras professoras de língua portuguesa), de alguns saberes sobre a docência que foram adquiridos no âmbito de sua formação inicial. Outrossim, o movimento de levá-las a refletirem sobre a sua própria formação impulsionou-as a pensar acerca de um agir prospectivo (LIMA, 2016), ou seja, a vislumbrar possibilidades didáticas de ser e fazer enquanto docentes de língua portuguesa.

Por fim, as verbalizações das licenciandas indicaram que a sequência didática pode servir como um roteiro de estudo e de planejamento da prática docente e que a sua utilização como dispositivo de intervenção parece ser um caminho viável para o ensino de gêneros. Tal constatação reforça o argumento defendido ao longo deste texto de que a discussão sobre a elaboração de instrumentos do trabalho docente precisa atravessar os cursos de formação inicial de professores.

Referências

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- DINIZ, L.; LIMA, G.; SOBRAL JÚNIOR, M. A. C. Formação inicial de professores e produção de material didático para o ensino de gêneros: uma experiência com o gênero “regra de jogo”. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 4, n. 2, p. 59-70, 2021. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/43352> . Acesso em: 11 dez. 2022.
- DIONISIO, A. P. Análise da conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 69-99.
- DOLZ, J.; LIMA, G.; ZANI, J. B. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em um minicurso. *Revista Textura*, Canoas, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5956>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIMA, L. B. A. *Orientações sobre o ensino de gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.
- LIMA, G. H. S. *O que eu ensino quando ensino gêneros? um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa*. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.
- LIMA, G.; MARIANO, R. C. S.; XAVIER, W. P. Produção de material didático para o ensino do oral: desafios e possibilidades na formação inicial de professores. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. São Paulo: Pontes, 2021. p. 199-219.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012.
- MACHADO, A. R. Ensino de gêneros textuais para o desenvolvimento do professor e de seu trabalho. In: SERRANI, S. (org.). *Letramento, discurso e trabalho docente*. Vinhedo: Editora Horizonte, 2010. p. 160-171.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.19-36.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français: le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. *In*: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 109-124. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

Recebido em: 11 dez. 2022

Aprovado em: 26 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisora de língua inglesa: Bruna Oliveira Braz


Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

A produção de sequências didáticas de gêneros da ordem do argumentar: perspectivas aplicadas à formação docente


The production of didactic sequences based on the argumentative text genre: perspectives applied to teacher training

Producción de secuencias didácticas de géneros del orden del argumentar: perspectivas aplicadas a la formación de profesores

Luciana Vieira Alves Rocha¹

 0000-0001-8331-5769

Maria de Fátima Alves²

 0000-0002-7015-2603

RESUMO: Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa sobre produção de sequências didáticas de gêneros textuais escritos na ordem do argumentar, em contexto de uma formação continuada para professores do Ensino Médio, em um município paraibano. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho colaborativo, vinculada ao campo de estudos da Linguística Aplicada, cujo corpus é constituído por uma sequência didática e uma sessão reflexiva realizada com um dos cursistas sobre a relevância de tal instrumento para o contexto de ensino. O eixo teórico desta investigação está representado pelos estudos de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz e Shneuwvly (2004), Costa-Hubes e Simioni (2014), entre outros. Os resultados revelaram que, com as contribuições do curso, os professores foram capazes de elaborar uma sequência didática, considerando as dimensões ensináveis do gênero trabalhado e as capacidades de linguagem, bem como compreenderam que o referido instrumento auxilia o docente na organização de suas aulas.

PALAVRAS-CHAVE: gêneros textuais da ordem do argumentar; sequências didáticas; formação continuada.

ABSTRACT: This study presents the results of a research on the production of didactic sequences based on argumentative text genres, in the context of continuing education for high school teachers, in a small city in Paraíba. This is a qualitative, collaborative research, linked to the field of Applied Linguistics, which corpus consists of a didactic sequence and a reflective session held with one of the course participants, highlighting the relevance of such instrument for the teaching context. The theoretical axis of this investigation is based on the studies by Bronckart (1999); Dolz, Noverraz and Shneuwvly (2004), Costa-Hubes and Simioni (2014), among others. The results revealed that, with the contributions of the course,

¹ Mestre em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. luciana.vieira.a.rocha@hotmail.com

² Doutora em Linguística. Universidade Federal de Campina Grande. ORCID: 0000-0002-7015-2603. fatima.uaed@gmail.com

the teachers were able to elaborate a didactic sequence, considering the teachable dimensions of the worked genre and the language skills, as well as understanding that the referred instrument helps the teacher in his class preparation.

KEYWORDS: argumentative text genre; didactic sequences; continuing education.

RESUMEN: Este trabajo presenta los resultados de una investigación sobre la producción de secuencias didácticas de géneros textuales escritos del orden del argumentar, en el contexto de una formación en servicio para profesores de la Enseñanza Media, en una ciudad del Estado de Paraíba. Se trata de una investigación cualitativa, colaborativa, vinculada a los estudios de la Lingüística Aplicada, cuyo corpus se constituye de una secuencia didáctica y una sesión reflexiva, llevada a cabo con uno de los estudiantes del curso, sobre la importancia de esta herramienta para el contexto de enseñanza. El eje teórico se fundamenta en los estudios de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz y Shneuwly (2004), Costa-Hubes y Simioni (2014), entre otros. Los resultados revelan que, a partir de las contribuciones del curso, los profesores fueron capaces de elaborar una secuencia didáctica, considerando las dimensiones enseñables del género trabajado y las capacidades de lenguaje, así como comprendieron que este instrumento ayuda al profesor en la organización de sus clases.

PALABRAS CLAVE: géneros textuales del orden del argumentar; secuencias didácticas; formación en servicio.

Introdução

Há várias pesquisas sobre formação docente que mostram a importância do trabalho com a língua portuguesa numa perspectiva interacionista de linguagem, considerando a adoção do gênero textual como um megainstrumento para o ensino do referido componente curricular. É através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Partindo desse pressuposto, é fundamental que as práticas de ensino sejam direcionadas para o estudo dos gêneros que circulam na sociedade e que se materializam nos textos, possibilitando aos aprendizes o desenvolvimento de competências comunicativas.

Na perspectiva dos estudos sociodiscursivos, um instrumento relevante para o processo de didatização de gêneros é a sequência didática entendida como “um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática em torno de um dado gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Para estes autores, a SD tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe, assim, falar ou escrever de maneira mais

adequada numa determinada situação comunicativa.

Isto posto, embora, em teoria, os gêneros de textos sejam considerados como objeto do ensino de língua, na prática, ainda é recorrente encontrar dificuldades na exploração e na produção e aplicação de sequências didáticas. Tais dificuldades são provenientes de alguns fatores, dentre estes destacamos o tratamento didático dado ao gênero e a resistência a mudanças por parte dos professores em relação aos diferentes posicionamentos teóricos existentes, a respeito da noção de gêneros, os quais implicam em diferentes metodologias de ensino.

Assim, objetivamos, neste trabalho, apresentar resultados da produção de sequências didáticas elaboradas pelos professores do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, em um município paraibano. Além disso, fez parte do interesse da pesquisa analisar os reflexos do curso de formação continuada no planejamento de atividades didáticas dos docentes que participaram da pesquisa, mediante sessão reflexiva. Para atendermos aos objetivos da presente pesquisa, que adota os princípios qualitativos de investigação, de cunho colaborativo, tomamos como *corpus* para análise uma sequência didática planejada e produzida por um dos cursistas bem como as respostas fornecidas por este, a partir da sessão reflexiva.

O estudo fundamenta-se, teoricamente, em pesquisas desenvolvidas no âmbito do ISD, a partir das contribuições de Bronckart (1999); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Costa-Hubes e Simioni (2014), entre outros.

Após esta breve introdução, apresentamos uma discussão sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa, o contexto de produção da sequência didática, a análise e discussão dos resultados do estudo realizado e por último, algumas considerações finais.

A proposta teórico-metodológica do ISD para o ensino de gêneros textuais

Segundo Bronckart (1999), o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de tipo de texto, em favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Para o pesquisador

“conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social” (BRONCKART, 1999, p. 48, grifo do autor). Dessa maneira, a noção de gêneros de texto, abordada pelo estudioso, é a de que são unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural, e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

Nessa perspectiva, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” concebem o gênero como um *mega-instrumento*, que se realiza empiricamente nos textos. “Há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Partindo dessa noção, Dolz e Schneuwly (2004), situando-se na perspectiva bakhtiniana, consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais: os *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio dele; a *estrutura comunicativa* singular dos textos pertencentes ao gênero e as *configurações específicas das unidades linguísticas*: marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto etc. Essas dimensões devem ser consideradas na produção de um gênero, visto que todo discurso possui como característica fundamental: o endereçamento a um destinatário. Dessa forma, aquele a quem me dirijo é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

Os teóricos também abordam as *capacidades de linguagem* que evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um determinado gênero, em uma dada situação de interação, quais sejam:

- a) *Capacidades de ação*: capacidade responsável pela representação do contexto de produção textual: Quem escreve? Para quem escreve? Com qual propósito? Onde o texto é publicado?
- b) *Capacidades discursivas*: capacidade relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global etc.
- c) *Capacidades linguístico-discursivas*: capacidade responsável pelos

mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e pelos *aspectos transversais da escrita* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

O desenvolvimento dessas capacidades de linguagem constitui-se como um mecanismo de reprodução, pois conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam possuem a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar dele. E por meio desse conhecimento é possível fazer o levantamento das unidades ensináveis do gênero e, a partir de então, elaborar a sequência didática.

É nesse sentido que as pesquisas dos teóricos do ISD são direcionadas à investigação dos processos envolvidos na *didatização* dos mais diversos gêneros de texto. O que implica dizer que, ao entrar na escola um gênero textual, além de ser um instrumento de comunicação, passa a exercer outra função que é a de objeto de aprendizagem. Conforme explica Schneuwly (2004), o gênero “não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo, somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender”(SCHNEUWLY, 2004, p. 180). Assim, transpor um gênero textual para a esfera escolar, implica em alterar, mesmo que, parcialmente, a função social desse gênero.

Os autores acima mencionados apresentam a proposta de didatização dos gêneros através da elaboração da sequência didática, que se caracteriza como um conjunto de módulos de ensino, organizados com o intuito de melhorar uma determinada prática de linguagem. Conforme os teóricos do ISD “As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43).

As sequências didáticas dividem-se em quatro etapas: *a apresentação da situação*- que consiste em uma atividade de escrita prévia para sondar as dificuldades dos alunos. É o momento em que o professor descreve com detalhes, aos alunos, a produção oral ou escrita que será realizada por eles, especificando a

situação de comunicação que será efetivada através de determinado gênero; a *primeira produção ou produção inicial*-, a qual permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Essa etapa tem por objetivo fazer um diagnóstico, observando a partir da produção dos alunos, aquilo que eles já dominam sobre o gênero solicitado e as dificuldades apresentadas. É partindo desse diagnóstico que o professor irá elaborar atividades que serão desenvolvidas nos módulos, na intenção de superar as lacunas deixadas na produção inicial.

A etapa seguinte se caracteriza pela elaboração dos *módulos*, trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos de atividades devem contemplar as lacunas percebidas e, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 25), a quantidade de módulos dependerá da (in) apropriação dos alunos sobre o que está sendo trabalhado. E a *produção final* é onde o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, observar os progressos alcançados, configurando o momento de reescrita do texto inicial. Também de acordo com Costa-Hubes e Simioni (2014, p. 25), na produção final é observado se os textos produzidos atendem aos critérios preestabelecidos como parâmetros para a constituição de um gênero que visa atender a um propósito de interação/comunicação.

Feita essa discussão acerca da proposta metodológica do ISD para o ensino de gêneros, discutiremos a seguir sobre os gêneros da ordem do argumentar.

O ensino dos gêneros da ordem do argumentar

A argumentação é fundamental para o desenvolvimento crítico social do cidadão, visto que nela está o poder de expressar o ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor. Esta é uma tipologia textual que possui uma função social importante, logo, é através da argumentação que conseguimos nos posicionar, criticamente, em situações que envolvem temas de ordem social. Dessa forma, percebe-se a importância de que no ser humano seja desenvolvida esta prática, pois como ser social e racional, ele está em constante contato com seu semelhante e

necessita incorporar essa habilidade.

Contudo, mesmo sentindo a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, percebe-se que muitos professores ignoram, em seu planejamento, o trabalho com os diversos textos argumentativos (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Com isso, ignoram também que, por ser um tipo discursivo bastante presente na vida cotidiana do ser humano, torna-se indispensável em sala de aula, indiferentemente do grau de escolaridade, criar situações que permitam o desenvolvimento das habilidades argumentativas, de conhecimentos sobre a estruturação da argumentação, e de estratégias persuasivas.

Nesse contexto, muitas práticas de ensino de escrita de textos da esfera argumentativa se voltam para a reprodução da estrutura do texto dissertativo-argumentativo solicitado no ENEM, como se todos os gêneros dessa esfera seguissem as mesmas características e tivessem uma única estrutura. Assim, concordamos com o que afirmam Guimarães e Kersch (2014) sobre o ensino da produção de discursos argumentativos que precisa ser adaptado, de acordo com a situação de comunicação e a especificidade de cada tipo de texto, de cada gênero, adequando-se à faixa etária, à série e considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Desse modo, cabe ao professor, conscientizar os alunos de que a argumentação tem algumas estratégias e são elas que vão dar credibilidade àquilo que se está defendendo. Partindo desse pressuposto, infere-se que um texto argumentativo defende uma ideia e a defesa dessa ideia é construída a partir de argumentos, que tentam justificar o posicionamento do autor. Conforme Oliveira (2010, p. 152), “na construção da argumentação, [se] lança mão de estratégias, que o professor precisa apresentar a seus alunos para que eles produzam textos argumentativos com mais consciência”. Isto posto, para que o aluno desenvolva as habilidades argumentativas, de forma proficiente, e saiba utilizar seus argumentos, de forma consciente, é essencial permitir que ele entre em contato com variados textos da ordem do argumentar, como artigo de opinião.

Sob a ótica da teoria sociointeracionista, o artigo de opinião é compreendido como “um gênero do discurso em que se busca convencer o outro de uma

determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de opiniões divergentes”. (BRAKLING, 2000, p. 154). Desse modo, é imprescindível a didatização do referido gênero em sala de aula, de forma que propicie ao aluno assumir o papel de sujeito que argumenta, refuta, e se posiciona criticamente a respeito dos discursos que circulam socialmente.

Por fim, é válido destacar a importância que se tem dado ao desenvolvimento da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico dos alunos, sendo elencada por documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2018), e por teóricos e estudiosos da área de educação. Nesse sentido, o trabalho com a argumentação torna-se um grande aliado para o desenvolvimento social dos indivíduos. Mas para que isso aconteça, é preciso que o professor reconheça as capacidades argumentativas que os alunos já trazem consigo, como também inclua, em seus planos educativos, estratégias para o aprimoramento dessas capacidades.

Contexto de produção das sequências didáticas e da sessão reflexiva

O presente estudo está pautado no âmbito da Linguística Aplicada, visto que interessa-nos abordar a formação de professores e as práticas pedagógicas envolvendo a produção de materiais didáticos (como as sequências didáticas). Este é um tópico relevante para a investigação em LA, na medida que promove a discussão e o encaminhamento de melhorias para ensino de línguas. Visto isso, nosso foco nesta pesquisa será o planejamento elaborado pelo professor para o ensino de escrita dos gêneros de natureza argumentativa, em contexto de um curso de formação continuada.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 2016, nos meses de agosto e setembro e contou com a participação efetiva de 2 (dois) docentes, sendo eles professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio³. Contudo, para

³ O presente estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Mestrado em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: 1) Etapa de sondagem ou diagnóstica - na qual realizamos a entrevista com os professores e observamos o planejamento e a prática docente antes do curso de formação; 2) Etapa de intervenção ou formativa - na qual, realizamos o curso de formação continuada sobre o ensino de

fins de análise nesse estudo, selecionamos apenas os dados referentes a planificação de uma sequência didática produzida por um dos professores participantes do curso de formação continuada “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”.

O estudo, de natureza interventiva, teve como *lócus* de pesquisa uma escola pública, localizada na zona urbana do município de Fagundes- PB, espaço cedido pela direção escolar para a realização da formação continuada.

O curso de formação continuada objetivou subsidiar, teórica e metodologicamente, os docentes para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar, utilizando a metodologia das SDs. Para tanto, foi solicitado aos docentes que, com base no trabalho com a escrita de gêneros da ordem do argumentar, já desenvolvido com as turmas anteriormente, produzissem ao final da formação, um planejamento de sequência didática, como atividade complementar do curso, para que posteriormente, fossem adaptadas às suas respectivas salas de aula. A partir disso, especificamos os seguintes objetivos traçados para cada encontro do curso de formação: I. Discutir as noções teóricas sobre gêneros textuais; II. Refletir sobre a problemática do ensino de escrita de gêneros textuais argumentativos e III. Produzir uma Sequência Didática com base nos gêneros textuais de natureza argumentativa a ser aplicada em salas de aula do Ensino Médio, que privilegiasse as práticas sociais de uso efetivo da linguagem. Assim, foram realizados cinco encontros, com duração mínima de três horas cada encontro, totalizando uma carga horária de quinze horas.

Após o curso de formação continuada, também realizamos uma sessão reflexiva em que os professores colaboradores fizeram uma avaliação sobre o Curso de Formação ofertado. A necessidade de realizar a sessão reflexiva se deu quando refletimos sobre a forma de termos um *feedback* dos resultados obtidos através do curso de formação continuada.

Nesse sentido, podemos dizer que nenhuma técnica de coleta de dados se

escrita de gêneros textuais da esfera argumentativa; 3) Etapa conclusiva - em que houve a construção da planificação das sequências didáticas, por parte dos professores com a colaboração das pesquisadoras após o curso de formação. Também realizamos uma sessão reflexiva sobre o curso de formação ofertado. Este estudo contempla e discute os resultados obtidos a partir das etapas 2 e 3.

mostrou mais adequada do que a sessão reflexiva, já que esta se configura como “um tipo de atividade voltada para a discussão de aulas organizadas em torno das quatro ações do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir” Smyth (1992, p. 295 apud LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 58).

Descrição e análise de sequência didática com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera do argumentar

Esta seção traz a sistematização da análise de uma sequência didática elaborada, para ser aplicada em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, por um dos professores participantes da formação, que, aqui, o identificaremos como *P1*⁴, tendo como foco o trabalho com o gênero textual argumentativo artigo de opinião. É importante ressaltar que antes da proposta de elaboração da SD, foram apresentados aos professores modelos didáticos de gêneros, que se configuram como uma proposta de descrição e caracterização de aspectos ‘ensináveis do gênero’, os quais se constituem como a base para a elaboração de uma sequência didática (MIRANDA, 2015). De forma específica, apresentamos no curso o modelo didático do gênero artigo de opinião proposto por Gonçalves e Ferraz (2014). O quadro abaixo demonstra, de modo geral, como essa sequência se organiza:

Quadro 1 - Síntese da sequência didática

Turma/gênero textual	Objetivos	Módulos de atividades a serem desenvolvidas
----------------------	-----------	---

⁴ O curso de formação anteriormente citado na metodologia do trabalho, contou com a participação efetiva de dois docentes que aqui identificamos como P1 e P2 (siglas que atribuímos aos professores colaboradores para a preservação de suas identidades). Contudo, em função da grande quantidade de dados gerados, nos apropriaremos da análise do *corpus* gerado pelo colaborador P1. É importante informar que a pesquisa foi aprovada pelo Cômite de Ética- CAAE 56287016.3.0000.5182

<p>2° ano (Ensino Médio) - Artigo de opinião</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem; - Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes; - Analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião”; - Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião”. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Módulo 1</i>: Apresentação da situação inicial – atividades de reconhecimento do gênero textual; - <i>Módulo 2</i>: Produção inicial- Proposta de produção textual de um artigo de opinião para ser publicado no grupo do Facebook da escola; - <i>Módulo 3</i>: Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero- Atividade de leitura do gênero textual artigo de opinião; - <i>Módulo 4</i>: Infraestrutura geral do artigo de opinião- abordagem dos aspectos estruturais característicos do gênero; - <i>Módulo 5</i>: Argumentação e tipos de argumento- explicação dos tipos de argumentos, através da exposição de slides; - <i>Módulo 6</i>: Atividade para o desenvolvimento da argumentação; - <i>Módulo 7</i>: Os operadores argumentativos- estudo dos principais operadores argumentativos, seguido de atividades; - <i>Módulo 8</i>: A produção final – proposta de produção de um artigo de opinião para ser publicado no jornal on-line da cidade de Fagundes; - <i>Módulo 9</i>: A reescrita do texto- proposta de autoavaliação, através de uma lista de controle, com mediação do professor.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Ao observarmos o quadro apresentado, verificamos que o docente elaborou objetivos gerais que dialogam com os módulos de atividades planejados. Dessa forma, os módulos 1, 3, 4 e 7 estão relacionados ao objetivo “*Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem*”. Os módulos 5, 6 e 7 estão alinhados ao objetivo “*Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes*”; o módulo 7 foi planejado para atender ao objetivo “*Analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião*”. E, por fim, os módulos 2, 8 e 9 dialogam com o último objetivo de “*Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião*”.

Percebemos também que a apropriação dos conhecimentos da SD se aproxima dos moldes propostos pelo ISD, o que, a nosso ver, se caracteriza como um reflexo do curso de formação continuada. No que concerne à elaboração dos módulos, na sequência planejada por *P1*, o primeiro módulo dedica-se a atividades de leitura e reconhecimento do gênero, conforme destacamos no exemplo a seguir:

1. *P1- Módulo 1*: Apresentação da situação inicial – atividades de reconhecimento do gênero textual;
(Fragmento extraído da sequência didática de *P1*)

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 1Esp, p.269-291, 2023



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esse módulo de atividades, destinado ao reconhecimento do gênero, foi um dos tópicos discutidos no curso de formação continuada, em que tomamos como base para a discussão sobre sequência didática o modelo adaptado proposto por Costa-Hubes e Simioni (2014), sugere o acréscimo do *módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, que envolve atividades de leitura e compreensão do gênero a ser produzido, fornecendo subsídios para que os alunos cumpram a tarefa de escrita que virá a seguir.

Também observamos, na SD analisada, outro aspecto que foi igualmente discutido no curso de formação, e que também é proposto no modelo de sequência didática apresentado por Costa-Hubes e Simioni (2014), que corresponde ao *módulo 2 de P1*, como verificamos no exemplo abaixo:

2. *P1-Módulo 2*: Produção inicial- Proposta de produção textual de um artigo de opinião para ser publicado no grupo do Facebook da escola.
(Fragmento extraído da sequência didática de P1)

A *produção inicial* é uma das etapas propostas no modelo de sequência didática desenvolvido por Dolz, Noverraz e Shneuwvly (2004), etapa que tem por objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o gênero, a partir da 1.º versão do seu texto. Contudo, o que Costa-Hubes e Simioni (2014) acrescentam é o módulo de *circulação do gênero*, sendo o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem. Este módulo deve estar interligado ao de apresentação da situação comunicativa, isto é, a proposta de produção do texto, visto que é a partir daí que se definem o gênero, o público, o tema e o meio em que o texto irá circular. E como observamos no exemplo 2 acima, *P1* preocupou-se em expor para os alunos o meio de comunicação ou suporte, no qual os textos iriam circular, que na proposta é o grupo do Facebook da escola.

Além desses aspectos já apontados, ainda observamos que *P1* apresenta, em seu planejamento da sequência didática, módulos com atividades que visam trabalhar a argumentação e as estratégias argumentativas (*Módulos 5 e 6*), tópicos que também foram abordados no curso de formação, mediante o qual orientamos o planejamento de atividades de leitura e escrita para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

Visto isso, também é importante destacar que *P1* demonstra claramente os objetivos que pretende alcançar com a sequência didática, que consistem em reconhecer as características do gênero, desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos, analisar recursos linguísticos que contribuem para a construção do gênero e, por fim, produzir o gênero. É por meio desses objetivos traçados que o docente poderá organizar os módulos e as atividades, vinculadas a estes, além de possibilitar uma seleção mais objetiva de conteúdos que envolvam as capacidades de linguagem. Conforme podemos perceber na sequência de *P1*, os módulos estão ordenados de acordo com a capacidade de linguagem a ser trabalhada (*ação, discursiva e linguístico-discursiva*) e com o conteúdo que corresponda a essas capacidades.

No que diz respeito à *capacidade de ação* que, conforme vimos, esta é responsável pela representação do contexto de produção textual. Essa capacidade possibilita, ao agente produtor do texto, adaptar-se à situação comunicativa, considerando fatores como: o público leitor, a finalidade do texto, o meio de circulação e o tema a ser abordado. Nessa perspectiva, verificamos que a sequência didática de *P1* apresenta módulos de atividades destinados a desenvolver a capacidade de ação (módulos 1 e 3).

Assim, o primeiro contato dos alunos com o gênero a ser produzido, dá-se a partir da leitura de exemplares deles, bem como a partir da análise do texto lido (conforme observamos na primeira atividade de leitura de um artigo de opinião intitulado “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelon). Nos dois módulos (1 e 3) da sequência de *P1* são desenvolvidas atividades que envolvem perguntas relacionadas à compreensão dos aspectos sociocomunicativos do gênero textual artigo de opinião, possibilitando que os discentes façam inferências sobre as características recorrentes no gênero, como também em relação à finalidade, ao contexto de produção e circulação do artigo e aos seus possíveis leitores.

O módulo 2, destinado à produção inicial do artigo de opinião, apresenta uma proposta de produção bem contextualizada que atenta para aspectos importantes na atividade de construção do texto, a exemplo das condições de produção textual. Através dessa proposta, destacamos três aspectos essenciais no trabalho, como o

gênero: *conteúdos* que se tornam dizíveis por meio do gênero, identificado na proposta de produção inicial através do tema fornecido “o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?”, a *estrutura comunicativa*, que seguirá a estrutura do artigo de opinião (Introdução: contextualização do tema e exposição da opinião do autor; Desenvolvimento: argumentos para defender a opinião; Conclusão: síntese da opinião defendida)

O outro aspecto diz respeito às *configurações específicas das unidades linguísticas*, visto que para o aluno escrever determinado gênero, este terá que adequar à linguagem, para atender à necessidade e especificidade do texto e, principalmente, levar em consideração o seu público leitor, que, nesse contexto, seria a própria comunidade escolar.

Além desse primeiro contato com o gênero e com sua função comunicativa, através da atividade de leitura no primeiro módulo e da proposta de produção inicial do gênero, o colaborador *P1* ainda organizou outro módulo em sua SD para trabalhar atividades que envolvem a capacidade de ação. Nesta etapa, *P1* propõe uma atividade semelhante a do primeiro módulo, que envolve a leitura de um artigo de opinião sobre o mesmo tema “Vício em redes sociais” de um colunista do Portal Informática e Tecnologia, seguida de questões sobre as características do gênero, opinião defendida, argumentos utilizados, contexto de circulação, público alvo e linguagem utilizada.

Outra capacidade de linguagem prevista para ser trabalhada na sequência didática de *P1*, através dos módulos (4, 5 e 6) é a *capacidade discursiva*, que está relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global, estrutura e sequências textuais (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

É no módulo 4, destinado ao estudo da infraestrutura geral do gênero, que *P1* propõe atividade de retomada dos textos lidos, para trabalhar a estrutura do artigo de opinião, composta pela “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. Algo que nos chama a atenção nesta proposta é o fato de que o docente explicita, nesse trabalho mais técnico, a variabilidade do gênero, que não possui um padrão único de formas, mas características recorrentes. Tal concepção também tem reflexos do curso de formação, em que se discutiu os aspectos problemáticos do trabalho com o

gênero a partir dos postulados de Miranda (2015).

Dessa forma, ao apresentar diversos exemplares do mesmo gênero textual, possibilita-se aos alunos compreenderem que os gêneros se adequam às características do contexto social de uso (BRONCKART, 1999). Finalizando o módulo, o colaborador *P1* também sugere alguns questionamentos relacionados aos aspectos estrutural e composicional do texto, tais como: “Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema?” (introdução) “Na discussão, quais são os pontos abordados pelos autores?” (desenvolvimento) “Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?” (conclusão), para que os alunos, a partir do que já entendem do gênero, façam uma atividade de identificação desses aspectos nos textos já lidos em sala de aula e consigam reconhecer os elementos estáveis do artigo de opinião.

Em seguida, observamos nos módulos 5 e 6 que o foco está no trabalho com a argumentação, algo que também orientamos aos docentes no curso de formação, pensar e planejar atividades que envolvessem o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Assim, no quinto módulo, *P1* sugere explicar o conteúdo sobre os tipos de argumentos, através da exposição de slides, para mostrar a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Nesse contexto, tal módulo compõe o quadro das capacidades discursivas por centrar o trabalho com a tipologia argumentativa, visto que o que se pretende com o módulo é expor os tipos de argumentos para que os alunos tenham conhecimento de quais argumentos podem utilizar na construção do texto. Ainda referente à capacidade discursiva insere-se o módulo 6 por também propor atividade em que o foco é o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno, através de estratégias que facilitem a argumentação.

A última das capacidades de linguagem trabalhada na sequência didática de *P1*, *capacidade linguístico-discursiva*, é representada pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), as escolhas lexicais também constituem esse nível (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Dessa forma, verificamos o trabalho com a capacidade linguístico-discursiva no módulo 7, destinado ao estudo dos operadores argumentativos. *P1* se dispõe a apresentar o quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (2011)⁵ que aborda os tipos de operadores argumentativos e seus conectivos, bem como sugere algumas atividades de estudo dos textos que envolvem o uso desses operadores. A seleção de outros materiais de consulta para a realização do planejamento é vista por nós como algo positivo, pois demonstra que o livro didático não é o único suporte utilizado pelo professor na construção de suas aulas. Contudo, ressaltamos que também é fundamental que o docente tenha autonomia para elaborar suas próprias atividades e, para que isso aconteça, também se faz necessário que o professor possua a instrumentalização necessária para isso.

O trabalho com os operadores argumentativos possibilita que os alunos compreendam que para o texto estar bem organizado e coerente, é fundamental que haja uma boa articulação entre as ideias do texto, como também possibilitará a compreensão de que a escolha adequada do léxico fortalece a argumentatividade no texto. Dessa forma, é essencial que o trabalho com o gênero considere também os aspectos linguísticos.

Com isso, evidenciamos que *P1* compreende a importância de se desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e análise linguística, partindo do estudo das capacidades de linguagem no gênero textual. Também é importante destacar que o trabalho com essa última capacidade de linguagem não é uma tarefa fácil e tem sido alvo de muitos estudos e cursos de formação com o intuito de instrumentalizar os docentes para a construção de sequências didáticas.

Por último, salientamos que na SD de *P1* ainda há o desenvolvimento de dois módulos (8 e 9), um destinado à produção final e o outro à reescrita. Neste módulo, destinado à produção final, o docente elabora uma proposta semelhante à apresentada na produção inicial (Módulo 2), modificando somente o público alvo que passou a ser o jornal da cidade.

⁵ O livro também foi uma indicação dada durante o curso de formação, assim como outras leituras que sugeriram atividades, sequências e modelos didáticos com os gêneros da esfera argumentativa. Nosso intuito, com essas indicações, era subsidiar os professores com diversos materiais de pesquisa para que eles pudessem elaborar seus planejamentos didáticos e construir suas próprias atividades.

A ressalva que fazemos a estes dois últimos módulos é que não houve uma continuidade da atividade de produção proposta inicialmente, o que sinaliza uma lacuna na compreensão das etapas constitutivas da sequência didática, tendo em vista que a produção final deveria ser a reescrita da produção inicial do gênero textual trabalhado. Nesse sentido, com o intuito de suprir as lacunas apresentadas, as pesquisadoras propiciaram uma orientação, ao docente, com sugestão de reconfiguração da planificação da sequência didática produzida.

Considerando o exposto, torna-se evidente que o curso de formação continuada trouxe contribuições importantes no que se refere à compreensão do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem. Assim, merecem destaque os contributos do ISD, especialmente a proposta da sequência didática apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para a formação do professor de língua portuguesa e para o ensino de língua.

Reflexos do curso de formação no planejamento docente

O curso de formação continuada denominado “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas metodológicas para o ensino*”, conforme já foi dito, consistiu na nossa proposta de intervenção e colaboração aos professores. Nesse sentido, conseguimos construir, através do curso ministrado aos docentes do ensino médio de uma escola pública do município de Fagundes- PB, um espaço, não apenas para a discussão de teorias, mas também para a reflexão e análise das práticas de sala de aula, que envolvem o trabalho com os gêneros da esfera argumentativa.

Assim, faremos, neste tópico, uma breve discussão sobre os reflexos do curso de formação continuada na prática dos professores, isto é, na construção do planejamento de suas aulas (aqui traremos para discussão apenas as respostas fornecidas por P1). Para tanto, utilizamos a sessão reflexiva que foi realizada logo após o término do Curso, especificamente no dia 25 de outubro de 2016 e teve duração de 22 minutos e 41 segundos. A sessão foi realizada antes mesmo que os docentes finalizassem suas sequências didáticas e nos disponibilizassem esse material. Nosso objetivo com a sessão reflexiva foi discutir os resultados do curso e

as implicações na prática docente.

O Curso, na visão do professor, contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre sequência didática, conforme ilustra o exemplo a seguir:

3. *P1*- O curso de formação, ele contribui muito, assim por que a gente vem da formação, né? Vem da graduação em que a gente tem contato com essas teorias de gênero, com sequência didática, mas a gente não teve tanto aprofundamento, então foi/ assim o curso, ele veio pra especificar mais de que maneira exatamente a gente poderia utilizar.. as teorias de gênero e o procedimento de sequência didática em sala de aula. Então contribuiu muito nesse sentido da gente levar realmente pra nossa prática cotidiana, agora que nós já somos formados. /.../

Nos dizeres de *P1*, notamos que o professor entrou em contato com as teorias sobre o estudo dos gêneros a partir do procedimento sequência didática, em sua formação inicial. Contudo, o curso ampliou esse conhecimento na medida em que aproximou mais o conhecimento adquirido da prática de sala de aula, conforme explicita *P1* “*contribuiu muito nesse sentido da gente levar realmente pra nossa prática cotidiana, agora que nós já somos formados*”. Tal afirmação demonstra que a nossa proximidade com a realidade dos docentes, na escola, possibilitou que fornecêssemos encaminhamentos através do curso de formação que se encaixassem mais na realidade dos professores.

Os professores tiveram contato com outros modelos de sequência didática, como o apresentado por Costa-Hubes e Simioni (2014), que propõem um modelo de SD adaptado à realidade da organização curricular brasileira e assim, puderam perceber que a sequência didática, mesmo possuindo uma estrutura pré-estabelecida, é feita para ser adaptada ao contexto de ensino que se apresenta, visto que os módulos são construídos com base nas dificuldades apresentadas pelos educandos. Também refletimos com os professores sobre a importância dos modelos didáticos que consideram as dimensões ensináveis do gênero, mediante estes o professor consegue delimitar os conteúdos a serem abordados e direcionar sua prática para atender as necessidades dos alunos dentro das possibilidades apresentadas para o trabalho com o gênero.

Além do exposto, perguntamos aos docentes participantes da formação, na sessão reflexiva, se os mesmos consideravam viável o trabalho com sequências didáticas diante da realidade que se apresenta para eles no contexto escolar e de

sala de aula. Obtivemos a seguinte resposta:

4. *P1*- eu também acho que seja bem viável esse trabalho com sequência didática, apesar de até então, eu achar que era um trabalho um tanto difícil de se realizar em sala de aula. Só que ao longo do curso que a gente foi percebendo que algumas coisas, por exemplo, o trabalho com o livro didático, em poder utilizá-lo, por exemplo, pa/para o texto né? Utilizar os textos que tem nesse livro didático e com esse próprio texto a gente pode construir a nossa sequência didática /.../

Notamos na fala de *P1* que houve uma mudança de pensamento em relação ao que o docente achava da viabilidade em se trabalhar com SD. Antes, o que o fazia acreditar que não era tão viável utilizar esse instrumento diz respeito ao uso do livro didático, visto que esse é praticamente o único material didático que alunos e professores têm acesso em sala de aula. Assim, este se torna a ferramenta mais viável e, portanto, a mais utilizada em sala de aula. Contudo, não defendemos o abandono total do livro didático, visto que este é também um material relevante para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, consideramos relevante que o professor não se prenda somente a este material, utilizando-o como “planejamento” e suporte para a organização das aulas.

Nesse contexto analisado, notamos que o professor desconstrói uma ideia apresentada antes do curso de formação, a de que o trabalho com a SD seria inviável, uma vez que ele revela que até aquele momento pensava ser um trabalho difícil de se realizar em sala de aula “...acho que seja bem viável esse trabalho com sequência didática, apesar de até então, eu achar que era um trabalho um tanto difícil de se realizar em sala de aula”. O docente justifica sua dificuldade, ao planejar a SD, partindo do princípio de que os alunos não teriam acesso aos textos selecionados para o trabalho com o gênero e enxerga uma outra alternativa que também foi discutida no curso de formação “Utilizar os textos que tem nesse livro didático e com esse próprio texto a gente pode construir a nossa sequência didática”. Assim, aquilo que o docente apresentava como dificuldade pôde ser superado a partir da reflexão sobre as possibilidades que o contexto de ação, a sala de aula do professor, apresenta.

Outros aspectos também foram evidenciados pelo professor como fatores que dificultam a aplicabilidade da sequência didática no contexto de sala de aula, que

estão dispostos no exemplo abaixo:

5. *P1*- Eu acho que outra dificuldade também é, por exemplo, mesmo se tratando de uma escola pública nós sabemos que nós temos um conteúdo programático anual e o quê que acontece, um trabalho com sequência didática é um trabalho mais amplo, mas que você se detém em alguns aspectos, você se detém em um gênero e aspectos linguísticos desse gênero. É um trabalho bem pontual de realmente apropriação do gênero e também das estruturas linguísticas desse gênero, porém se você pensar em quantidade e..e.. em conteúdo assim, estabelecido pela escola você vê que é outra dificuldade.

Observamos no discurso de *P1* que este aborda aspectos relativos a fatores externos à sala de aula e ao planejamento do professor, mas que interferem diretamente na prática docente, como o conteúdo programático pré-estabelecido pela escola e/ou pelo livro didático. São esses fatores externos como currículo escolar, calendário etc, e até mesmo a aceitabilidade do aluno em relação às atividades propostas, que podem influenciar nas escolhas metodológicas dos professores. Todavia, com o conhecimento mais aprofundado sobre o procedimento SD, as dificuldades que aparecem podem ser superadas com a adaptação do instrumento à prática, mas para que essa adaptação aconteça, o professor precisa ter conhecimento sobre esse instrumento didático.

E mesmo considerando a dificuldade em relação à quantidade de conteúdos para se trabalhar em um ano letivo, o docente admite que é mais produtivo desenvolver um trabalho que preze pela qualidade, isto é, que privilegie o aprendizado efetivo do aluno, conforme *P1* expõe *“Você não vai dar conta de um conteúdo, de vários conteúdos. Você vai dar conta de um conteúdo MUITO BEM, você vai dar conta daquilo ali em específico. O que pra a gente né? É soa como mais produtivo é claro que aí você vai tá realmente é fazendo com que esse aluno se aproprie desse gênero e saiba utilizar.”* do que abordar diversos conteúdos, ou trabalhar diversos gêneros em um ano sem se aprofundar no conhecimento de nenhum deles. Nessa perspectiva, as SD permitem desenvolver um trabalho através de etapas, em um tempo específico, adaptando-se às situações particulares de ensino (MIRANDA, 2015).

Nesse sentido, ao produzir a sequência didática, o docente pôde perceber que muitas das dificuldades por ele apresentadas podem ser resolvidas através do

próprio planejamento, como o uso do livro didático, os imprevistos que surgem na prática de sala de aula, a seleção de conteúdos e a dificuldade de entender o que se considerar no trabalho com o texto. Logo, ao planejar, o professor consegue autorregular a sua prática. Assim sendo, ressaltamos a importância da sequência didática como uma ferramenta necessária para direcionar as ações do professor de modo que contribua para o aprendizado dos alunos.

Conclusão

A pesquisa revelou a importância do planejamento do professor para o desenvolvimento de sua prática, visto que, ao elaborar seu próprio material didático e planejar suas ações, o docente pode refletir sobre o processo de ensino e organizar as atividades com vistas à aprendizagem significativa de seus alunos. Essa atividade permite também que o professor (re) signifique seu próprio discurso. Assim, o planejamento pode configurar um espaço para a sua formação continuada.

Ao elaborar seu planejamento de sequência didática, com vistas ao desenvolvimento de uma sequência didática, o professor colaborador da pesquisa conseguiu desenvolver módulos de atividades que envolveram as capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas) requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autorregulação da prática docente.

A abordagem das capacidades de linguagem representaram um avanço no planejamento dos docentes, pois estes compreenderam que o trabalho com os gêneros textuais deve considerar, além dos conhecimentos estruturais, conhecimentos linguísticos e que envolvem o contexto de produção e circulação do gênero.

Os dados também revelaram que o curso de formação continuada trouxe contribuições no que diz respeito à compreensão por parte do professor das etapas do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem, da seleção de conteúdos adequados para se trabalhar o texto, considerando as especificidades de cada gênero textual e a

viabilidade de se desenvolver um trabalho com sequências didáticas, partindo de princípio que este instrumento auxilia o docente na sistematização e organização de suas aulas.

Ademais, reiteramos a importância de se desenvolver no professor a autonomia para elaborar seu próprio material didático, visto que este é conhecedor da realidade que se apresenta em sala de aula e sabendo preparar seu próprio planejamento - a sequência didática - o docente terá subsídios necessários para auxiliar seus alunos na superação das dificuldades.

Referências

- BRAKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula-praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. p. 221-247.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- COSTA-HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 15-39.
- DOLZ, J. M.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?. *Etudes de Linguistique Appliquee*, Paris, n. 102, p. 23-37, 1993.
- DOLZ, J. M.; NOVERRAZ. M.; SCHNEUWLY. B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In. DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita- elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). 2004. In. DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.
- GONÇALVES, A. V.; FERRAZ, M. R. Sequência didática: ferramenta de

aprimoramento da prática pedagógica e de desenvolvimento dos saberes discentes. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). *Experiências com sequências didáticas de gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2014. p. 69-96.

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (org.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

KOCH, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. *Gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva dos professores. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (ed.) *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 131-165.

MIRANDA, F. Considerações sobre o ensino de gêneros textuais: pesquisa e intervenção. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.). *Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 217-240.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. 2004. DOLZ, J. M.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.19-34.

Recebido em: 11 dez. 2022.

Aprovado em: 14 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Bruna Carolini Barbosa

Revisora de língua inglesa: Débora Cristina Monteiro Pena


Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

Sequências Didáticas – da formação inicial à sala de aula: experiências didáticas de uma professora-pesquisadora¹


Didactic sequences - from initial education to the classroom: didactic experiences of a teacher-researcher

Secuencias didácticas – de la formación inicial al aula: experiencias didácticas de una docente-investigadora

Alessandra Magda de Miranda²

 0000-0001-9759-7963

Regina Celi Mendes Pereira³

 0000-0002-5538-035X

RESUMO: Neste artigo, refletiu-se sobre os impactos das experiências vivenciadas por uma professora-pesquisadora (PP), durante a formação inicial, na sua prática docente enquanto professora de língua portuguesa na educação básica, no que se refere ao trabalho com as Sequências Didáticas (SD) para o estudo dos gêneros e ao trabalho com as capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Este estudo, de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, cujo enfoque procedimental foi a pesquisa-ação, tem como dados a revisão realizada pela PP em artigos de opinião produzidos por alunos do 2º ano do Ensino Médio, durante a execução de uma SD. Assim, objetivou-se, especificamente, analisar as estratégias adotadas pela PP para a revisão dos textos, verificando as capacidades de linguagem por ela priorizadas. Este estudo situa-se, portanto, na área da Linguística Aplicada e toma como base o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Como resultados, constatou-se que, ao fazer uso de diferentes recursos para revisar os textos, a PP contempla de modos distintos todas as capacidades de linguagem, priorizando as linguístico-discursivas. E, de modo geral, evidenciou-se o quão produtivo foi para o processo formativo da professora a utilização da metodologia da SD em sua prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Sequência Didática. Capacidades de Linguagem.

ABSTRACT: In this article, it has been considered the impacts of the experiences lived by a teacher-researcher (TR), during her initial education, in her teaching practice as a portuguese language teacher in basic education, regarding the work using didactic sequences (DS) for the study of genres and the work with language capacities (SCHNEUWLY; DOLZ,

¹ Este artigo está vinculado às ações do projeto apoiado na CHAMADA INTERNA PRODUTIVIDADE EM PESQUISA PROPESQ/PRPG/UFPB Nº 04/2021 PQ 1.

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). E-mail: alessandra_ufpb@hotmail.com

³ Doutora. Professora na graduação em Letras e na pós-graduação em Linguística na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Bolsista de produtividade em pesquisa 1D do CNPq. E-mail: reginacmps@gmail.com

2004). This study, of qualitative approach and applied nature, also an action research as the procedural approach, has as data the review carried out by the TR in opinion articles produced by 2nd year high school students, during the execution of a DS. Thus, the analysis focuses on the strategies adopted by TR for the revision of texts, verifying the language capacities prioritized by her. This study is situated in the area of Applied Linguistics and is based on the theoretical and methodological framework of sociodiscursive interactionism (SDI). The results indicated that, when making use of different resources for the revision of texts, the TR contemplates all language capacities in different ways, prioritizing the linguistic-discursive capacities. In addition, in general, this discussion showed how productive the use of the DS methodology in her teaching practice was towards teacher's training process.

KEYWORDS: Teacher education. Didatic Sequence. Language Capacities.

RESUMEN: En este artículo, se reflexiona sobre los impactos de las experiencias vividas por una docente-investigadora (DI), durante la formación inicial, en su práctica docente como profesora de lengua portuguesa en la educación básica, en lo que se refiere al trabajo con Secuencias Didáticas (SD) para el estudio de los géneros y al trabajo con las capacidades de lenguaje (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Este estudio, de enfoque cualitativo y de carácter aplicado, cuyo enfoque procedimental fue la investigación acción, utiliza datos de la revisión realizada por la DI en artículos de opinión elaborados por estudiantes de 2° año de secundaria, durante la ejecución de una SD. Así, el objetivo fue, específicamente analizar las estrategias adoptadas por la DI para la revisión de los textos, verificando las capacidades de lenguaje priorizadas por ella. Por lo tanto, este estudio se sitúa en el área de la Lingüística Aplicada y se basa en el marco teórico-metodológico del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD). Como resultados, se observó que, al hacer uso de diferentes recursos para revisar los textos, la DI contempla todas las capacidades de lenguaje, priorizando las lingüístico-discursivas. Y, de modo general, se evidenció cuán productivo fue, para su proceso de formación docente, el uso de la metodología de la SD en su práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Secuencia Didáctica. Capacidades de Lenguaje

Introdução

Os estudos sobre formação e trabalho docente têm sido cada vez mais frequentes e um de seus resultados é o fortalecimento acadêmico das práticas de formação social, que contribuem para transformações de ordem acadêmica e política, que são significativas para os processos formativos, pois refletem nas ações de incentivo ao trabalho docente.

Nesse contexto, os cursos de licenciatura têm buscado oportunizar aos graduandos experiências que possibilitem reflexões teóricas e práticas sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o desenvolvimento humano e profissional, no intuito de possibilitar-lhes a compreensão de que o agir docente está vinculado, consciente ou inconscientemente, a um conjunto de princípios

teóricos e que as ações formativas repercutem na práxis docente e na qualidade do ensino. Na licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por exemplo, tais ações são realizadas em componentes curriculares como Prática Pedagógica (I e II) e Estágio Supervisionado (I, II, III e IV).

Consideramos a relevância dos estudos sobre Formação Docente e Ensino de Língua Materna e estamos cientes de que os saberes teóricos exercem influência sobre as opções feitas pelo professor perante os fatos da língua e seu ensino em sala de aula. Então, neste artigo, refletimos sobre os impactos das experiências vivenciadas por uma das autoras, a qual nos referimos como Professora-Pesquisadora (PP), durante a formação inicial na sua prática docente, no que se refere à utilização de Sequências Didáticas para o estudo de gêneros. Especificamente, atentar-nos-emos à etapa da revisão textual e às capacidades de linguagem contempladas/priorizadas na realização dessa atividade.

Este texto assume, portanto, um caráter híbrido, configurando-se, num primeiro momento, como relato de algumas das experiências advindas das disciplinas Estágio Supervisionado (ES) II e IV, no tocante ao trabalho com o texto na perspectiva interacionista, tendo como base metodológica o trabalho com as Sequências Didáticas (SD); e, num segundo momento, como estudo qualitativo desenvolvido com base no procedimento da pesquisa-ação, no qual analisamos a revisão textual realizada pela PP, em textos de alunos do segundo ano do ensino médio, durante a execução de uma SD de estudo do artigo de opinião. Para tanto, buscamos analisar as estratégias adotadas pela PP para a revisão dos textos, identificando os tipos de revisão utilizados, considerando a proposta de Ruiz (2010), e as capacidades de linguagem por ela priorizadas, conforme Schneuwly e Dolz (2004).

A relevância deste estudo encontra-se nas implicações que apresenta no tocante à formação docente e ao ensino de Língua Materna, pois, conforme Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação educacional é uma “estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores, de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado

de seus alunos”.

Tal abordagem situa-se na área da Linguística Aplicada e toma como princípios basilares o quadro teórico-epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), ao abordar questões pertinentes ao ensino de língua materna, a saber: a utilização de Sequências Didáticas para o estudo de gêneros textuais-discursivos, a exploração didática de mecanismos envolvidos nas etapas da produção textual e a formação docente.

No que tange à organização, traçamos para este texto um roteiro que se inicia pela síntese das concepções teóricas pertinentes ao estudo; seguido do relato das experiências vivenciadas pela PP na formação inicial e, posteriormente, na sala de aula; na sequência, apresentamos o contexto de atuação docente, a partir do qual os dados foram gerados e análise da revisão realizada pela PP nos textos produzidos durante a execução da SD de estudo do artigo de opinião; por fim, sinalizamos algumas reflexões sobre a relação entre as experiências vivenciadas durante a formação inicial e a conduta adotada pela PP, enquanto profissional docente.

Bases teórico-epistemológicas do estudo

Tanto nas vivências de ES, quanto na prática docente e nas pesquisas realizadas a partir dela, tomamos como base os pressupostos teórico-epistemológicos do ISD, os quais concebem a linguagem como um instrumento fundador e organizador dos processos psicológicos humanos (BRONCKART, 2022) e, portanto, constitutiva de nossas representações sociais do mundo que, por sua vez, materializam-se nos gêneros textuais.

Nesse sentido, as unidades linguísticas são entendidas como ações significantes resultantes da socialização e as ações de linguagem são mediadas pelos gêneros que, conforme Schneuwly (2004, p. 24), correspondem a “uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”.

Tendo em vista a relação entre as produções de linguagem e as atividades

humanas em geral, as ações de ensino e aprendizagem da língua devem propiciar o domínio das operações de linguagem que o indivíduo necessita mobilizar para (inter)agir socialmente. Essas operações, ao serem dominadas, constituem as capacidades de linguagem que, por sua vez, correspondem ao conjunto de conhecimentos (adquiridos pelos sujeitos em suas experiências cognitivas e sociolinguageiras) necessários para a elaboração de um texto. Tal noção evoca, portanto,

[...] as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Apesar da distinção para fins de classificação, as capacidades de linguagem⁴ estão imbricadas e o seu desenvolvimento envolve um mecanismo de reprodução, uma vez que “modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e [...] os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Para uma melhor compreensão de como essas capacidades articulam-se, convém recordarmos a metáfora do folhado textual apresentada por Bronckart (2009) que representa a organização interna do texto, segundo a qual o texto é um folhado composto por três níveis superpostos e interdependentes: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 2009).

Em linhas gerais, o conjunto das operações que orientam a ação de linguagem constitui as capacidades de ação, ou seja, aquelas que englobam o contexto de produção, o conteúdo temático e os saberes sobre o gênero. Já as escolhas do nível discursivo, aquelas referentes à infraestrutura geral do texto, que engloba o plano geral, os tipos de discurso e sequências, são mobilizadas no âmbito

⁴ Dolz (2015) destaca a importância de se considerar também os aspectos multimodais, aqueles referentes à combinação de várias semioses, presentes nos textos e, por isso, propõe uma quarta capacidade, as capacidades multissemióticas. Não teceremos maiores reflexões a esse respeito, pois não se aplicam ao *corpus* deste estudo.

das capacidades discursivas. Por fim, as capacidades linguístico-discursivas relacionam-se à arquitetura interna do texto, por isso, envolvem os mecanismos de textualização e os enunciativos, bem como as operações de construção de enunciados e as escolhas lexicais.

A compreensão dessa base teórica reflete diretamente no direcionamento dado ao trabalho com a escrita em sala de aula, pois, sob tal perspectiva, a produção textual consiste numa atividade processual composta pelas etapas do planejamento, escrita, revisão e reescrita.

No que tange às contribuições do ISD para o trabalho docente, destacam-se as alternativas didáticas para o ensino de línguas. Em específico, o trabalho com a SD que, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-83), compreende um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, [que serve] para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente organizadas”.

Assim, concebendo a produção textual como uma atividade processual, cujo ensino requer a organização/sistematização dos saberes ensináveis, esses autores propõem que a SD seja organizada contemplando as seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Como ressaltado por Barros e Mafra (2016), todo esse processo tem como foco a produção textual, pois é a partir dela e com vistas para ela que os módulos são planejados. Embora seu objetivo primário seja a aprendizagem de um determinado gênero, a SD contempla também o trabalho de leitura/escuta e análise linguística e possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas nas atividades languageiras.

A seguir, relatamos e refletimos sobre algumas vivências da PP durante a formação inicial e seus primeiros anos de docência, relacionadas ao trabalho com as SD.

Vivências na formação inicial e nos primeiros anos de docência

Na Licenciatura em Letras, Língua Portuguesa, da UEPB, os componentes

curriculares⁵ voltados à prática docente contemplam a realização de atividades que conduzem o professor em formação à compreensão das concepções teóricas que fundamentam o ensino de língua; à reflexão sobre o cotidiano escolar, por meio das ações de monitoria e regência; bem como, à vivência da prática docente para a aquisição de habilidades na operacionalização de saberes teórico-metodológicos, na elaboração e execução de SD e na produção de relatórios e/ou relatos reflexivos.

De acordo com Pimenta e Lima (2005-2006, p. 6), o Estágio Supervisionado (ES) pode se constituir em atividade de pesquisa, pois se trata de um campo de conhecimento que “se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas”. Sob tal concepção, teoria e prática são indissociáveis e o estágio se desenvolve como uma prática investigativa que compreende não só a elaboração e aplicação de atividades, mas reflexões e intervenções na sala de aula, na escola e na sociedade, bem como a realização de pesquisas sobre ou a partir da vivência.

Entre as vivências da PP, durante a formação inicial, que contemplam o cerne das questões até então discutidas, destacam-se o ES II e o ES IV realizados, respectivamente, nos segundos semestres de 2010 e 2011. Passemos à apresentação dos relatos e reflexões sobre essas vivências.

Estágio Supervisionado II: a metodologia da SD posta em prática

Nesse componente, além das discussões teóricas sobre concepções de ensino de língua e trabalho com gêneros textuais, a PP experienciou atividades do trabalho docente que contemplaram tanto a elaboração quanto a aplicação da SD, num contexto real de ensino de Língua Materna.

Entre os objetivos pretendidos para esse componente curricular, estavam: elaborar atividades para serem aplicadas em uma turma de ensino fundamental II, em SD que contemplassem os quatro eixos do ensino; vivenciar a realidade de sala

⁵ Tomamos como base a grade curricular vigente de 2009 a 2011, a qual organizava o ES em quatro componentes. Os estágios I e III voltados à prática docente no ensino fundamental e médio, respectivamente, por meio do conhecimento teórico das concepções de ensino da Língua e dos documentos oficiais reguladores do ensino e da monitoria de aulas. Já os estágios II e IV, além dessas questões, contemplavam as experiências de regência, em turmas de ensino fundamental e médio.

de aula; produzir e apresentar resultado do trabalho desenvolvido através de relatórios.

Assim, na ocasião, foi elaborada uma SD para o trabalho com o gênero conto, conforme a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, no município de Campina Grande-PB. As ações desenvolvidas foram orientadas e supervisionadas por uma professora formadora empenhada em possibilitar aos licenciandos a compreensão de como as práticas de leitura, escrita e análise linguística devem/podem ser articuladas por meio do trabalho com a SD.

Além da regência, essa experiência contemplou a produção de um relatório, no qual a prática vivenciada deveria ser analisada à luz dos pressupostos teóricos estudados e os estagiários deveriam refletir sobre o seu desempenho e as contribuições daquela vivência para a sua formação.

A título de exemplificação das reflexões da PP no referido relatório, apresentamos os seguintes excertos:

1. Na verdade, *o processo de produção dos textos foi o momento mais prazeroso do estágio na minha concepção*. As três etapas que envolvem esse processo me fizeram perceber que é possível realizar um bom trabalho no qual os alunos se envolvem e evoluem, mostrando realmente ao professor os resultados de seu trabalho, *servindo assim com objeto de reflexão não só sobre o desempenho dos alunos, mas também do professor*. (PP, 2010, Relatório de Estágio Supervisionado II – destaques nossos)

2. Quando desenvolvemos, durante esse período, atividades nas quais eles tiveram mais autoria, foi possível notar um maior envolvimento[...]. *Quando eles tiveram que avaliar os textos dos colegas, pudemos perceber que eles foram minuciosos* apontando muitas vezes erros que eles cometeram em seus próprios textos e não enxergaram, bem como *no momento da reescrita coletiva*, pois nessa atividade *eles interagiram bastante apresentando sugestões de como reescrever o texto*. (PP, 2010, Relatório de Estágio Supervisionado II – destaques nossos)

3. Enfim, *o período de estágio II foi muito produtivo*, principalmente porque *revelou qual a área do curso que me causa mais prazer*, contribuindo não só para a conclusão do componente curricular, mas também para o *direcionamento de minhas pesquisas*. (PP, 2010, Relatório de Estágio Supervisionado II – destaques nossos)

Nesses trechos, encontramos indícios de reflexões da PP sobre a vivência, no tocante ao envolvimento e aprendizado dos alunos, e sobre a sua prática, enquanto professora em formação, destacando as avaliações positivas quanto ao trabalho com a produção textual e sinalizando o interesse em pesquisar sobre essa temática. Tal atitude aponta “para o desenvolvimento do estágio como uma atitude

investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade”, como sugerem Pimenta e Lima (2005-2006, p. 7).

Ainda a respeito das experiências advindas dessa situação, ressaltamos a importância da produção do relatório, pois, como destaca Leurquin (2013), tal gênero se revela para além de um instrumento avaliativo que possibilita reflexões em torno do letramento docente, da avaliação, da política de ensino de línguas, do agir professoral, da formação de professores, entre tantas outras dimensões do processo formativo.

O Estágio Supervisionado IV: iniciação à docência e pesquisa

Outra situação de atuação docente, durante a graduação, aconteceu no Estágio Supervisionado IV, destinado à regência em turmas de Ensino Médio. Novamente, a PP necessitou elaborar uma SD, desenvolvê-la e, ao final, produzir relatório.

Devido a uma greve de professores na rede estadual de ensino da Paraíba, em 2011, o ES IV foi realizado em turmas participantes de um subprojeto do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – CAPES/UEPB -, no qual a PP atuava como bolsista. Participavam dessa turma alunos das três séries do ensino médio. Para essa ocasião, foi elaborada uma SD de estudo do artigo de opinião, desenvolvida em 18 encontros, com duração de 2 horas cada.

Novamente, a título de exemplificação, apresentamos trechos do relatório de estágio IV, no qual a PP tanto descreve situações de trabalho com a metodologia da SD, quanto reflete sobre a sua atuação docente:

1. Concluída a produção, *realizamos atividades de revisão*, [...], os alunos se revelaram extremamente envolvidos, uma vez que, para eles, analisar o texto do colega era uma grande responsabilidade. *Nosso objetivo para esse momento era desenvolver a capacidade de avaliação e autocrítica dos alunos no que diz respeito aos textos produzidos*. Por fim, [...] reescreveram seus textos levando em consideração alguns comentários feitos pelos colegas e professores, possibilitando a concretização das habilidades adquiridas durante a execução da SD. (PP, 2011, Relatório de Estágio Supervisionado IV, p. 17 – destaques nossos)

2. Quanto à produção e aplicação da SD, [...] consideramos que *muito acrescentou em nossa formação profissional*, assim como a escolha dos textos e a elaboração das atividades orais e escritas

ampliou, significativamente, nossos conhecimentos, e nos fez saber que, ao realizar este trabalho, não só contribuimos para o aprendizado do gênero, mas ajudamos os alunos a serem mais críticos e reflexivos. (PP, 2011, p. 20h. Relatório de Estágio Supervisionado IV – destaques nossos)

3. chegamos ao final deste trabalho com a certeza de sua contribuição para uma reflexão acerca da *importância dessa vivência* na formação de professores de Língua Portuguesa, o qual nos proporcionou uma *participação direta em situações reais da vida docente, entre a teoria e a prática.* (PP, 2011, Relatório de Estágio Supervisionado IV – p. 23, destaques nossos)

Esses fragmentos, novamente, constata a experiência de trabalho com a produção textual, enquanto atividade processual, por meio da elaboração e execução de SD. E nos dão indícios das reflexões da PP sobre a relevância dessas experiências para a sua formação.

Como já dito, ao ser entendido como campo de conhecimento que se volta à atividade investigativa, o estágio constitui-se em atividade de pesquisa, por meio da qual os estagiários desenvolvem “postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” e vivenciam (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 14).

Ainda conforme essas autoras,

O estágio abre possibilidade para os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 17).

Tal situação aconteceu com a PP, quando ela, tomando essa experiência como objeto de pesquisa, com o intuito de compreender melhor a *práxis*, a fim de aprimorá-la, elabora um projeto de pesquisa e o executa para o seu Trabalho de Conclusão de Curso⁶. Na ocasião, foram analisados a conduta docente e os resultados do trabalho com a produção textual, desenvolvido durante essa intervenção, com foco no trabalho com a revisão e a reescrita, enquanto atividades essenciais para um efetivo processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em um dos momentos de reflexão e análise dessa experiência, a PP destaca:

⁶ Monografia intitulada: O ensino da produção textual: por uma prática da revisão e da reescrita. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/2556> Acesso em: 19 de fevereiro de 2023.

1. De início, pudemos constatar que, na situação analisada, os professores de Língua Portuguesa, ainda em formação, realizam um trabalho com a PT norteados por alguns estudos linguísticos, como o ISD, [...] que postulam a importância de o ensino da língua materna ocorrer com base no trabalho com textos, norteado por SDs que contemplem atividades de leitura, análise linguística e PT. (PP, 2011, p. 12)

2. Além disso, foi possível perceber que a escrita é concebida em seu caráter processual, uma vez que, nos encontros analisados, pudemos observar que o trabalho com a PT do AO contemplou a realização de todas as etapas constitutivas deste processo. [...] Em linhas gerais, podemos afirmar que a cada nova etapa realizada os alunos demonstravam uma nova evolução. (PP, 2011, p. 20)

Tais experiências possibilitaram tanto a aproximação com o contexto de atuação do professor de Língua Portuguesa e uma melhor compreensão do trabalho docente, como também a formação de uma professora-pesquisadora que analisa e investiga o seu agir, uma vez que um dos objetivos específicos da pesquisa foi analisar as estratégias utilizadas pelos professores durante o trabalho com a produção textual.

Todas essas vivências marcaram de tal forma o processo formativo dessa professora que, ao iniciar a sua trajetória docente, ela, além de adotar a SD como instrumento didático em suas aulas, segue realizando pesquisas e reflexões sobre a sua prática docente.

Os primeiros anos de Docência

Entre os estudos desenvolvidos a partir da prática docente, nos primeiros anos de docência da PP, encontra-se a pesquisa de mestrado⁷, que teve como objetivo geral refletir sobre a importância do conhecimento das relações semântico-lexicais para a elaboração textual, evidenciando a necessidade de atividades de estudo do léxico serem contempladas na perspectiva da textualidade.

Como é possível perceber, a PP segue adotando uma postura de pesquisadora que toma a sala de aula como *locus* de pesquisa e considera o seu agir pedagógico e as atividades dele resultantes como objeto de estudo. Desenvolvendo pesquisas, nas quais as reflexões empreendidas compreendem o estudo de situações sociais, com o objetivo de considerar e melhorar a própria ação

⁷ Dissertação intitulada: Relações semântico-lexicais e a coesão textual: contribuições para o ensino da escrita. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6435> . Acesso em 19 de fevereiro de 23.

docente.

Assim, selecionamos para análise, neste artigo, um recorte do *corpus*⁸ da referida pesquisa não analisado anteriormente, com o intuito de averiguar como os saberes adquiridos ao longo da formação inicial no tocante ao trabalho com a produção textual foram ressignificados e/ou refletem na prática docente da PP. Para tanto, discutimos a seguir a revisão por ela realizada nos textos produzidos pelos alunos, a fim de analisar as estratégias adotadas para esse trabalho e verificar as capacidades de linguagem por ela priorizadas nessa atividade, conforme Schneuwly e Dolz (2004).

A SD na prática de uma professora-pesquisadora recém-formada: situando a geração dos dados

A SD elaborada teve como foco o trabalho com o gênero *artigo de opinião*, com foco na temática *Drogas e adolescência*. Sua execução teve início com a apresentação da proposta para os alunos, seguida de contextualização da temática e realização da Produção Inicial. Com base nos textos produzidos, foram elaborados três módulos. Um focalizou o estudo do gênero; outro contemplou o trabalho com os mecanismos de textualização, em específico, a coesão textual; e o outro destinou-se ao trabalho com os *problemas gerais*, tendo como foco questões de ordem linguística, a exemplo de: estruturação sintática, concordância nominal e verbal, regência nominal e verbal, uso dos sinais de pontuação, acentuação gráfica e ortografia. Após a execução dos módulos, algumas aulas foram destinadas à Produção Final, a qual compreendeu a realização das atividades de revisão e reescrita.

Tanto a revisão quanto a reescrita foram realizadas coletiva e individualmente. Para o momento coletivo, foram selecionados três textos para que, em equipe, os alunos escolhessem um, revisassem, com base numa tabela elaborada pela PP, e

⁸ Ressaltamos que os dados abordados neste artigo não foram incluídos na análise da dissertação. Assim, embora o corpus, na íntegra, tenha sido gerado no momento da pesquisa, esses dados foram revisitados e analisados agora, em função da proposta temática desse dossiê em homenagem ao professor Joaquim Dolz.

reescrevessem. Na sequência, a versão reescrita foi revisada pela professora e as equipes realizaram a reescrita final. Já para o momento individual, os alunos deveriam revisar os próprios textos, com base na tabela, depois a PP realizava a sua revisão e, com base nas duas revisões, os alunos reescreviam seus textos.

De acordo com Barros e Mafra (2016, p.58), a revisão possibilita a identificação de problemas “linguísticodiscursivos, contextuais e enunciativos em relação ao gênero em foco, assim como ‘erros’ relativos às dimensões transversais da escrita que necessitam ser ‘resolvidos’ na produção textual”. Aspectos que só reforçam a complementaridade e interdependência existente entre a revisão e a reescrita. Atividades que dão ao aluno “a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos” da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 90), possibilitando ao professor uma melhor análise dos resultados do trabalho realizado, no que se refere ao aprendizado dos educandos e à eficácia (ou não) das atividades desenvolvidas.

As estratégias utilizadas pela professora-pesquisadora para o trabalho com a revisão textual e as capacidades de linguagem

Tomando a revisão como foco deste estudo, analisamos, a seguir, a tabela elaborada pela PP para a condução do trabalho. E, tomando como base um exemplar resultante do processo de revisão e reescrita coletiva, analisamos a revisão realizada por ela nos textos dos alunos.

Figura 1 - Tabela de elementos para a revisão textual

Considerando os conhecimentos adquiridos a respeito do gênero Artigo de opinião, analisem o texto com base nos itens abaixo:					
Elementos a serem observados no artigo:		O texto apresenta?		Justificativas	Sugestões
		Sim	Não		
1	O título é pertinente, em relação ao tema e ao gênero? Instiga a leitura?				
2	O texto aborda uma questão polêmica e de relevância social?				
3	Há contextualização/ apresentação adequada da questão a ser discutida?				
4	É possível identificar o posicionamento do autor a respeito da temática?				
5	A tese (ideia defendida) está clara e pode ser considerada relevante?				
6	O texto apresenta argumentos convincentes?				
7	O texto apresenta contra argumentos/ posicionamentos contrários à ideia defendida?				
8	O autor deixa claro a que conclusão pretende chegar?				
9	O texto é coeso? Os elementos de articulação das ideias e das partes do texto são usados adequadamente?				
10	A repetição aparece como recurso coesivo ou como um problema?				
11	É possível encontrar alguma substituição/retomada por sinônimos, hipônimos/hiperônimos ou caracterizadores situacionais? Quais?				
12	A linguagem utilizada pelo autor adequa-se ao público alvo e ao veículo de publicação do texto?				
13	O texto apresenta muitas inadequações gramaticais? Aponte os problemas mais recorrentes.				
Observações: No item respostas , assinale apenas uma alternativa. No campo justificativas , justifique a resposta dada ao item anterior. No campo sugestões , apresente alternativas de como os problemas identificados no texto podem ser resolvidos.					

Fonte: MIRANDA, 2014.

Analisando as perguntas, tendo em vista as capacidades de linguagem mobilizadas em cada uma delas, é possível percebermos que a tabela contempla as três capacidades.

No tocante à capacidade de ação (CA), que corresponde às operações que direcionam todo o percurso da produção textual, já que compreende o contexto de produção, o conteúdo temático e as representações sobre o gênero, conforme Bronckart (2009), percebemos que a segunda e a quarta pergunta conduzem, respectivamente, à observação do conteúdo temático e do papel do produtor. Não sendo possível encontrar, contudo, questionamentos que provocassem o aluno a observar se o texto produzido atendia ao que foi solicitado na proposta de produção, aspecto que mobilizaria diretamente a CA.

Prosseguindo, percebemos que a observação do plano geral do texto é contemplada em diferentes momentos. Inicialmente, a pergunta 1 provoca a reflexão sobre a pertinência do título quanto à temática e ao gênero. Depois, as questões de 5 a 8 contemplam elementos referentes à planificação do gênero, a saber: introdução (apresentação da polêmica e uma tese), desenvolvimento (apresentação de argumentos e contra-argumentos) e conclusão (com reforço da posição), como sugerem Castellani e Barros (2018). Tais questionamentos retomam saberes implicados na Capacidade Discursiva (CD), que possibilita a escolha da infraestrutura geral do texto, camada mais profunda do folhado textual (BRONCKART, 2009). No entanto, não há questionamentos que contemplem diretamente a análise/observação dos tipos de discurso, nem das sequências, questões também relacionadas à CD. Encontramos apenas, no item 12, um questionamento que poderia conduzir a uma reflexão sobre a modalidade da língua empregada e sua adequação ao gênero.

Por fim, no que concerne às capacidades linguístico-discursivas (CLD), que estão ligadas à mobilização das unidades linguísticas que compõem o texto, podemos constatar que foram contempladas questões referentes aos mecanismos de textualização. As perguntas 9, 10 e 11 referem-se, claramente, à coesão nominal. Já o item 13, ao questionar sobre as inadequações gramaticais, pode contemplar a observação das unidades linguísticas, de modo geral. Em contrapartida, não há questionamentos que conduzam à observação dos mecanismos enunciativos. Sabedores de que, no artigo de opinião, é importante que o articulista apresente outras vozes com as quais ele concorda ou se opõe para fundamentar a discussão, consideramos que a PP deveria ter inserido algum questionamento que possibilitasse esse tipo de reflexão.

Como a etapa da revisão não se resumiu ao trabalho com essa tabela. Vejamos se, e como, a PP contemplou essas capacidades ao revisar os textos dos alunos.

Figura 2 - Primeira versão da reescrita coletiva com a revisão feita pela PP⁹

O uso de drogas entre os jovens no ambiente escolar	
<p>Hoje em dia as escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas. Um deles é o convívio com as <u>drogas</u>. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre desse <u>problema</u>.</p> <p>Por causa de um grupo de meliantes, vários alunos acabam entrando no mundo das <u>drogas</u>, muitas vezes inocentemente. O convívio com os usuários de <u>drogas</u> nas escolas muitas vezes acabam despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e <u>sentir</u> a sensação de estar sobre o efeito dos entorpecentes, e com isso, muitas vezes acabam se viciando e entrando no mundo das <u>drogas</u>.</p> <p>Boa parte do adolescentes que se envolvem com as <u>drogas</u>, geralmente <u>com</u> as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime, <u>pois</u>, devido a dependência causada^{*1}, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e <u>saem</u>^{*2} da escola. Alguns saem pra ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico. Com o decorrer do tempo,^{*3} o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar seu vício, se tornando capaz de cometer vários delitos como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.</p> <p>Quando isso acontece no ambiente escolar, os alunos que não usa <u>drogas</u> passam a ser vítimas dos malfeitores, pois são presas aparentemente fáceis para as drogadas, que roubam objetos como celulares, tênis, bonés e trocam pelos entorpecentes.</p> <p>Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso de <u>drogas</u> no ambiente escolar, <u>não só por nós mas também</u> por parte do governo. Difícilmente uma pessoa dependente de <u>drogas</u> consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes muitos se <u>sentem</u> oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. <u>nesses</u> casos cabe a família identificar e buscar ajuda-lo, conversando com ele sobre o assunto, para que ele realmente aceite ajuda, para que ele se sinta confiante e capaz de se livrar de vez do mundo das drogas, pois, o auto estima é muito importante nesses casos.</p> <p>^{*3} Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer a internação compulsória que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.</p> <p>Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seriam eficaz é a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo ou vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante tais indivíduos ficam sujeitos a medidas sócio-educativas, que consistem em penas com advertências, prestar serviços <u>a</u> comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação do <u>adolescente</u>^{**} em alguns estabelecimento educacional, pelo prazo máximo de três anos, mas que na maioria das vezes nem chegam a isso, porque pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local e voltando pra rua e continua tranquilamente consumindo e vendendo os entorpecentes.</p>	
<p>→ Faltou uma conclusão, pois com esse último parágrafo parece que o texto ficou "em aberto".</p> <p>→ Esse último parágrafo ficou muito longo. Talvez vocês consigam transformá-lo em dois.</p> <p>^{*2} → Poderia ser substituído por "deixam a escola", "largam os estudos", "param de estudar", para não repetir o termo SAEM.</p> <p>Meninos o texto de vocês está muito bom, precisa apenas de alguns ajustes como: evitar algumas repetições, acrescentar termos que estabeleçam a coesão entre os períodos, por exemplo, no terceiro parágrafo o ** indica que houve uma "quebra" nesse período, talvez pela falta de um conectivo ou de algum termo que estabeleça um elo/ligação entre o que foi dito anteriormente e o que virá em seguida.</p> <p>Revejam as alterações que fiz, releiam o texto e tentem melhorá-lo realizando esses ajustes.</p>	

Fonte: As autoras.

Com base nos tipos de correção apresentados por Ruiz (2010), percebemos que a PP recorre a mais de um tipo para revisão do texto. Em alguns momentos, ela realiza a *correção indicativa*, que consiste em apontar/sinalizar os 'erros', sem

⁹ Em virtude do limite máximo de páginas para este texto e no intuito de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do material analisado, não é possível reproduzirmos a versão digitalizada do *corpus* e, por isso, utilizaremos uma versão digitada tal qual a original. Desse modo, todo o texto na cor preta corresponde à produção dos alunos e as marcações e textos na cor vermelha representam a revisão da professora.

apresentar nenhuma orientação sobre qual é o problema ou como resolvê-lo. Por exemplo, ela elimina os termos *sentir* (l.7) e *pois* (l.11), circula as palavras *problema* (l.3), sublinha quase todas as ocorrências de *drogas*, sublinha o início de *nesses* (l.24), mas não esclarece quais problemas estão sendo evidenciados, nem o que os alunos devem fazer para saná-los. Analisando a natureza dos problemas indicados, percebemos que quase todos remetem ao estabelecimento da coesão nominal.

Noutro momento, PP faz uso conjugado da *correção classificatória* e da *textual-interativa*. A primeira consiste na identificação de falhas e classificação por meio de códigos/símbolos que indiquem ao aluno a natureza dos problemas. A outra caracteriza-se pela produção de comentários a respeito dos aspectos a serem melhorados e que sinalizam para a reescrita. Desse modo, na linha 12, ela utiliza um asterisco e o numeral um e, ao final do texto, explica que esse símbolo indica que houve uma quebra no raciocínio desenvolvido, devido à falta de conectivo. Igualmente, na linha 13, ela apresenta outro asterisco seguido do numeral dois e sugere, no final do texto, algumas possibilidades de reformulação da oração em questão, para evitar a repetição de *saem*.

Infelizmente, nem todas as ocorrências da correção classificatória apresentam legenda ou explicação para os símbolos utilizados, configurando um deslize da PP, como ocorre na linha 15. Igualmente, ela sublinha e coloca dois asteriscos na palavra *adolescente* (l.36), sem apresentar explicação. Por fim, encontramos ainda alguns comentários que representam a correção *textual-interativa*, nos quais ela apresenta esclarecimentos sobre a revisão feita e reforça a necessidade de reescrita.

Observando os elementos destacados na revisão, percebemos que há um enfoque nas questões relacionadas à CLD, à exceção de um único comentário no qual ela sinaliza ter sentido falta de uma conclusão para o texto, questão que remete aos saberes mobilizados pela CD. Esse comentário, contudo, ficou vago, de modo que a equipe que produziu coletivamente esse texto poderia não compreender, de fato, o que faltava ou por qual motivo o último parágrafo do texto não estava representando uma conclusão.

Diante dessas constatações, percebemos que, embora tenha contemplado na

tabela questões pertinentes às três capacidades de linguagem, no momento em que a PP revisa os textos, há a priorização, quase que exclusiva, de saberes relacionados à CLD. Além disso, algumas questões pertinentes a essa capacidade também são ignoradas, como erros de concordância verbal e nominal, uso inadequado dos sinais de pontuação, ausência de acentuação e uso indevido de letras minúsculas para início de períodos. Problemas que, devido à recorrência, mereciam ser observados.

Considerando as peculiaridades do gênero e a produção dos alunos, a PP poderia ainda ter motivado, a partir de sua revisão, reflexões sobre o conteúdo temático e/ou a finalidade da produção, relacionadas à CA; bem como a análise da estrutura composicional e a verificação da presença e predominância de sequências argumentativas ou não, contemplando melhor a CD.

Apesar dessas lacunas verificadas, convém reconhecermos que o fato de explorar os mecanismos de textualização contribuiu para o aprimoramento das CLD desses discentes, como é possível constatar na versão final do texto.

Figura 3 - Versão final da reescrita coletiva

Drogas: não curta essa ideia

Hoje em dia, escolas tanto públicas como particulares passam por vários problemas, um deles é o convívio com entorpecentes. É praticamente impossível de encontrar um ambiente escolar livre disto.

Por causa de um grupo de meliantes, vários acabam entrando no mundo das drogas, muitas vezes inocentemente. O convívio com usuários nas escolas muitas vezes acaba despertando nos alunos a vontade de experimentar pela primeira vez, de sentir o gosto e a sensação de estar sobre o efeito dos alucinógenos, com isso, muitos se viciam.

Boa parte dos adolescentes que se envolvem com essas substâncias, geralmente com as ilícitas, terminam abandonando os estudos e também entrando no mundo do crime. Devido a dependência causada pelo uso dos entorpecentes, o seu rendimento escolar fica baixo e eles começam a se sentir desanimados, desestimulados, começam a faltar e saem da escola. Alguns largam os estudos para ficar se drogando nas ruas, outros saem para se dedicar inteiramente ao tráfico.

Além disso, algumas drogas tem o poder viciante e com o decorrer do tempo o usuário sente a necessidade de fazer de tudo para sustentar o vício, se tornando capaz de cometer vários delitos, como roubar e até mesmo matar para conseguir dinheiro e poder comprar a tão desejada substância.

Um outro dano causado pela presença dos alucinógenos no ambiente escolar é que os alunos que não usam passam a ser vítimas dos malfetores, pois são presas fáceis para os drogados que roubam objetos como celulares, tênis, bonês e trocam pelos entorpecentes.

Várias medidas podem ser tomadas para combater o uso dos narcóticos no ambiente escolar e para ajudar os usuários a largarem o vício, não só por nós, mas também por parte do governo. Difícilmente uma pessoa dependente consegue se livrar do vício por conta própria e, na maioria das vezes, muitos se sentem oprimidos, intimidados para buscar algum tipo de ajuda. Nesses casos cabe a família identificar e buscar ajudá-la, conversando com ela sobre o assunto, para que ela realmente aceite a ajuda e se sinta confiante e capaz de se livrar de vez desse vício.

Quando o dependente é contra qualquer tipo de ajuda para se livrar do vício, a família pode recorrer para a internação compulsória, que é a internação feita contra a vontade do paciente, mas que nem sempre é a maneira mais viável de resolver o problema.

Uma das medidas que poderiam ser tomadas pelo governo e que seria bastante eficaz era a diminuição da maioridade penal, pois boa parte dos adolescentes que são pegos consumindo e vendendo os entorpecentes são menores de idade. Quando pegos em flagrante, tais indivíduos ficam sujeitos a medidas socioeducativas, que consiste em penas como advertências, prestar serviços a comunidade, liberdade assistida e a considerada mais severa que é a internação em alguma instituição de atendimento socioeducativo, pelo prazo máximo de 3 anos.

O problema decorrente dessa internação é que, na maioria das vezes, esses indivíduos não chegam a cumprir a pena que lhe foi aplicada, pois pela pouca segurança dos locais, os menores infratores, como são chamados, terminam se evadindo do local, voltando pra rua e continuam tranquilamente consumindo e vendendo as drogas.

Para solucionar todo esse problema, o ideal seria o governo investir em segurança para unidades socioeducativas, aumentando o número de agentes para cuidar dos internos, assim evitando as fugas. Também seria viável a implantação de cursos profissionalizantes para os menores, para que, enquanto cumprem suas penas, eles tenham a oportunidade de se capacitar em alguma profissão e assim, quando retornarem à sociedade, terem condições de seguirem uma carreira profissional e não voltarem ao tráfico.

Fonte: As autoras.

Conforme é possível perceber, a equipe acatou os apontamentos da PP realizando alterações como: reorganização do primeiro parágrafo, com substituição de *problema* por *disto* que, embora não esteja em conformidade às normas gramaticais, indica que os alunos reconheceram a possibilidade de utilização de alguns termos para retomada de informações; introdução de novos termos para fazer referência às *drogas*, a exemplo de *alucinógenos*, *narcóticos*.

Além disso, eles corrigiram problemas que, apesar de presentes na versão anterior, não tinham sido apontados pela professora, como é o caso dos erros de concordância nominal e verbal. Movimentos que apontam para o aprimoramento de saberes referentes à CLD.

No tocante à observação feita pela PP sobre a conclusão do texto, percebemos que a equipe conseguiu mobilizar com sucesso os conhecimentos adquiridos e melhorou discursivamente o texto, transformando o parágrafo final em dois e introduzindo um novo parágrafo com possíveis soluções para o problema. O que representa progressos também na CD.

De modo geral, essa análise nos permite concluir que, apesar de algumas lacunas, a PP contemplou aspectos pertinentes às três capacidades de linguagem, priorizando aqueles referentes à CLD. Além disso, a condução dessas atividades reflete condutas semelhantes ao que fora vivenciado por ela nos estágios, o que nos permite afirmar que houve a ressignificação dos saberes adquiridos durante a formação inicial em sua prática docente.

Algumas considerações finais

Ao refletirmos sobre as vivências durante o ES e os anos iniciais de docência da PP, evidenciamos a relação entre as experiências da formação inicial e a conduta por ela adotada em seu contexto real de ensino. Assim, podemos apontar o ES como experiência fundamental tanto ao desenvolvimento das habilidades de pesquisa, como à compreensão e aprimoramento das ações pertinentes ao agir docente.

Igualmente, ressaltamos que essas experiências foram imprescindíveis para o desenvolvimento profissional da docente em questão, pois como destaca Oliveira-Formosinho (2009), esse desenvolvimento relaciona-se justamente às diversas oportunidades de aprender e de ensinar, de modo que possibilita não só o crescimento profissional, enquanto docente, mas também o desenvolvimento dos alunos.

No tocante à contribuição da SD nesse processo formativo, destacamos o

quão produtiva se revelou, na prática, a dimensão ensinável que possibilitou articular os aspectos sociofuncionais do gênero aos elementos de natureza linguística. Os princípios que fundamentam a elaboração das SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), contemplam escolhas pedagógicas, psicológicas, linguísticas e modulares que permitem a avaliação somativa da produção final do texto do aluno.

Além disso, observando as concepções teóricas que fundamentaram as ações desenvolvidas, evidenciamos que o trabalho com a escrita na perspectiva processual possibilita não só a melhora no desempenho dos alunos quanto ao uso dos recursos linguísticos ou ao aprendizado de um gênero, mas também colabora para a conscientização deles sobre o seu papel no processo de aprendizagem.

Por fim, no que se refere à relação entre a formação e a prática docente, questão também contemplada nesse estudo, as reflexões desenvolvidas permitem compartilhar com colegas docentes as possibilidades de articular os fundamentos de leitura, reflexão, análise linguística, seja no nível semântico ou sintático, à abordagem metodológica da SD, que tem como princípio fundamental a elaboração textual em uma perspectiva processual, avaliativa e potencializadora das capacidades de linguagem.

Referências

BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Universidade Federal do Espírito Santo, v.10, n.17. p. 28-68, 2016.

BRONCKART, J. *Atividades de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, J. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. São Paulo: Mercado de Letras, 2022. p. 335-378.

CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. D. Modelo teórico/didático do gênero artigo de opinião: ferramentas para análise do gênero. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 196-214, maio/ago. 2018.

DOLZ, J. Seminário 2015: Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3). Publicado pelo canal

Olimpíada LP Cenpec. São Paulo: Cenpec, 2015. 1 vídeo (53 min). Disponível em:
www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc . Acesso em: 3 dez. 2022.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 35-60.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. *In: BUENO, L.; LOPES, M. Â. P. T.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (org.). Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 281-299.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In: FORMOSINHO, J. (coord.). Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Lisboa: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005-2006.

RUIZ, E. M. S. D. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 61-78.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

Recebido em: 11 dez. 2022
Aprovado em: 22 fev. 2023

Revisora de língua portuguesa: Eliana Merlin Deganutti de Barros
Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti de Freitas
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line


The contribution of didactic sequences to the development of academic writing: an online experience

La contribución de las secuencias didácticas para el desarrollo de la escritura académica: una experiencia en línea

Maria Ilza Zirondi¹

 0000-0001-9303-4514

Diene Eire de Mello²

 0000-0001-6048-8130

RESUMO: Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração e a maneira como esse pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação. A pesquisa, de cunho qualitativo e de caráter experimental, utilizou a Plataforma *Moodle* em conjunto com outras ferramentas da web 2.0 para a geração dos dados. Para isso, nos amparamos nos pressupostos do quadro teórico do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD): (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e de outros autores que corroboram para sua elaboração. Partindo de conceitos como cibercultura (LÉVY, 1999), o Desenho Didático (FILATRO, 2008) proposto foi desenvolvido para o Ambiente Virtual de Aprendizagem do *Moodle* e abarcou quatro semanas de conteúdos envolvendo uma Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de atividades sobre o gênero textual Resumo Acadêmico (MACHADO, 2004). Neste recorte da pesquisa, temos por objetivo apresentar os dados dos textos da produção inicial e final produzidos pelos participantes. A análise comparativa entre essas duas etapas demonstrou que houve apropriação das características pertinentes ao gênero de texto Resumo Acadêmico e à escrita acadêmica.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática; Escrita Acadêmica; Educação on-line no Ensino Superior

¹Doutorado em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: maria.ilza@uel.br.

²Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: diene.eire@uel.br

ABSTRACT: This article presents partial data from a Masters dissertation which main objective was to investigate the potential of online interfaces as a place for interactivity and collaboration and the way in which it can contribute to the appropriation/development of academic writing skills by students of an undergraduate course. The qualitative and experimental research used the Moodle Platform together with other web 2.0 tools to generate data. We rely on the principles and theories based on categories present in the theoretical-methodological framework of Sociodiscursive Interactionism, ISD: (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) and other authors that corroborate its elaboration. Based on concepts such as cyberculture (LÉVY, 1999), the proposed Didactic Design (FILATRO, 2008) was developed for the Moodle Virtual Learning Environment and covered four weeks of content involving a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) of activities on the Academic Summary genre (MACHADO, 2004). In this part of the research, we aim to present data from the participants initial and final production texts. The comparative analysis between these two stages indicates that there was an appropriation of the characteristics relevant to the Academic Abstract genre and as well to academic writing.

KEYWORDS: Didactic Sequences; Academic writing; online education in higher education.

RESUMEN: Este artículo científico brinda datos parciales de una investigación de maestría que tuvo como objetivo principal investigar las potencialidades de las interfaces en línea como espacio de interactividad y colaboración y la forma en que esto puede contribuir a la apropiación/desarrollo de la escritura académica por parte de los estudiantes de un curso de graduación superior. La investigación, de carácter cualitativo y experimental, utilizó la plataforma Moodle junto con otras herramientas de la web 2.0 para la generación de datos. Para ello, nos apoyamos en los supuestos del marco teórico del Interaccionismo Sociodiscursivo (ISD): (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) y otros autores que corroboran para su elaboración. Basado en conceptos como cibercultura (LÉVY, 1999), el Diseño Didáctico propuesto (FILATRO, 2008) fue desarrollado para el Ambiente Virtual de Aprendizaje Moodle y abarcó cuatro semanas de contenidos involucrando una Secuencia Didáctica (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) de actividades sobre el género textual Resumen Académico (MACHADO, 2004). En esta sección de la investigación, nos proponemos presentar los datos de los textos de producción inicial y final elaborados por los participantes. El análisis comparativo entre estas dos etapas mostró que hubo apropiación de las características pertinentes al género textual Resumen Académico y a la escritura académica.

PALABRAS CLAVE: Secuencias didácticas; Escritura académica; Educación en línea en la enseñanza superior.

Introdução

Este artigo traz dados parciais de uma pesquisa de mestrado³ do Programa de Pós-graduação em Educação de uma universidade pública. Nosso objetivo maior foi o de investigar as potencialidades de interfaces on-line como espaço de interação e colaboração, e como podem contribuir para a

³ CAAE_30633420.4.0000.5231 (Parecer Comitê de Ética: 4.096.909)

apropriação/desenvolvimento da escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação em Pedagogia. Neste recorte, temos por objetivo apresentar dados dos textos da produção inicial e final - etapas da Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - elaborados por participantes em interatividade com ferramentas on-line como *WhatsApp*, *facebook*, *meet* e *Moodle* e como essas podem ser propiciadoras para o desenvolvimento de capacidades de linguagem relacionadas à produção escrita de textos científicos/acadêmicos.

Para que essa experiência ocorresse, elaboramos um Curso de Extensão: *os desafios da escrita acadêmica na universidade*. A pesquisa foi problematizada e idealizada a partir de experiências de docência no Ensino Superior, as quais nos evidenciaram que os graduandos de modo geral têm pouca familiaridade com a escrita acadêmica e que, embora tenham contato com a linguagem científica (artigos, resenhas, livros e capítulos de livros, ensaios, relatórios, experiências científicas etc.), a produção de textos voltada para este contexto é um desafio a ser enfrentado.

Cristovão, Bork e Vieira (2015), por exemplo, realizaram uma pesquisa mapeando os centros de escrita acadêmica existentes no Brasil e evidenciaram que as poucas ocorrências desses, demonstram uma defasagem em relação aos letramentos necessários para a escrita acadêmica nas inúmeras universidades brasileiras. Um dos aspectos preponderantes dos resultados da pesquisa supracitada consiste no fato de que “há demandas institucionais para os estudos dos letramentos, já que relatam – os dados da pesquisa - haver procura por parte dos próprios alunos, que querem e precisam sanar suas dificuldades em nível da leitura ou da escrita, bem como o interesse do próprio pesquisador” (CRISTOVÃO; VIEIRA, 2016, p. 20). Além disso, concluem que há a necessidade da expansão no número de Cursos de Escrita/laboratórios de letramentos acadêmicos em mais universidades brasileiras, com a oferta de cursos, oficinas ou disciplinas e atendimentos individuais voltados para o ensino de leitura e escrita.

Esses dados retratam o que, enquanto professoras do Ensino Superior de diferentes cursos de graduação, estamos constatando há muitos anos: não se trata de questões de domínio da língua quanto a aspectos gramaticais, semânticos e

morfossintáticos apenas, mas de questões de ordem estrutural e social dos cursos. Poucas são as atividades ofertadas no sentido de desenvolver a escrita acadêmica. Um esforço é a inserção de disciplinas de Língua Portuguesa ou de metodologias de pesquisa ofertadas nos diferentes cursos com objetivo do desenvolvimento da leitura e produção dos gêneros acadêmicos (resumos, resenhas, artigos científicos, dentre outros) em relação à linguagem e a normas, o que, segundo Marinho (2010), não produz efeito esperado.

Assim, tendo em vista toda essa problemática, nossa pesquisa, em caráter experimental, busca verificar possíveis caminhos para que o letramento acadêmico aconteça de maneira que se possa democratizar o conhecimento, gerando sujeitos mais críticos, participativos, autorais em suas produções escritas. Nesse sentido, neste artigo, descrevemos alguns dos resultados obtidos na pesquisa que busca soluções possíveis para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Para isso, estruturamos, além desta introdução, mais três tópicos nos quais apresentamos: primeiro, o referencial teórico e compreensões sobre conceitos-chave; segundo, os procedimentos metodológicos; terceiro, a produção inicial (pré-percurso) e final (pós-percurso); e, por último as considerações finais.

Fundamentação

Por se tratar de um trabalho de pesquisa relacionado à linguagem, a filiação teórica desta pesquisa está embasada no Interacionismo sócio-discursivo (ISD) proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008) e o desenvolvimento de Sequências Didáticas (SD) proposto pelos pesquisadores genebrinos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – melhor explicado na seção metodológica. Ao desenvolver essas teorias, os autores articulam o social às ideias vigotskianas para o desenvolvimento da linguagem e; discursiva, pois se amparam no pensamento Bakhtiniano, o qual considera que os sujeitos produzem seus discursos relativamente estáveis de acordo com a camada e a esfera social às quais pertencem. O ISD, nessa perspectiva, concebe a linguagem como uma atividade social e, como tal, se configura e se constitui como uma ação de linguagem de um indivíduo, resultando,

assim, empiricamente em um texto. Os textos, portanto, são formatos linguageiros de interação que se manifestam em gêneros de textos (cartas, e-mails, histórias em quadrinhos, contos, crônicas, memorandos, propagandas, receitas, bulas de remédios, manuais de instrução etc.) e se constituem em tipos de discurso (narrar, expor, argumentar, descrever, explicar dentre outros) e estão na gênese das condutas de linguagem (BRONCKART, 1999).

Para Bronckart (2006, 2008), os humanos apresentam um agir comunicativo verbal, representado pelos textos, isto é, o *agir de linguagem*. Sintetizando as ideias do autor, o agir humano, como atividade coletiva, organiza as interações dos indivíduos com o meio ambiente por um processo de cooperação/colaboração. E, se organiza as interações, essas só podem ser mediadas por meio da linguagem. Nessa perspectiva apresentada por Bronckart (2008), o agir ocorre por meio da linguagem, pois essa é a capacidade humana maior, porque só existe nas práticas verbais que é o discurso. Esse, por sua vez, apresenta sempre um caráter dialógico, afinal, se dirige a um auditório social em especial, isto é, procede de alguém e é dirigido a alguém.

Ainda seguindo o raciocínio de Bronckart (2006, p. 244) “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”, desta forma, o autor assume a ideia da preexistência de um *modelo do agir*. Esse agir é semiotizado por textos que, devido às suas necessidades, os seres humanos, evolutivamente, negociam e confrontam os valores atribuídos aos signos nos pré-construídos coletivos que nada mais são do que práticas sociais de linguagem. Essas práticas de linguagem, consideradas como conjunto de gêneros que se desenvolvem e se organizam em uma coletividade, constituem-se como modelos ou protótipos de referência para novas produções textuais. Mas para que esse agir de linguagem possa se configurar é preciso que haja um processo de mediação que envolve, segundo Vygotsky (2001), instrumentos e signos.

É, portanto, pela mediação que atuamos no e sobre o mundo, os objetos e as situações, sendo assim esse termo um conceito-chave para nosso trabalho pedagógico. Uma vez que consideramos o uso de instrumentos (artefatos culturais)

para o desenvolvimento da linguagem, isso ocorre por meio de signos linguísticos, isto é, um conjunto de textos que medeiam as relações interativas entre os participantes. Nesse contexto, buscamos aportes tecnológicos para aulas on-line, pois concebemos que os multiletramentos, atualmente, propõem uma reconfiguração da cultura escolar com novas práticas e atitudes.

Levy (1999) menciona que a presença e uso de ferramentas em lugar e época determinados cristalizam relações de força sempre diferentes entre os seres humanos, mas é na inteligência coletiva que, quanto mais se desenvolve, melhor se dá a apropriação, pelos indivíduos em sistemas de aprendizagem cooperativa em rede (LÉVY, 1999, p. 29). A esse respeito, Mello (2019) preconiza, “o on-line se configura como um conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais com os atores em espaços e, às vezes, tempos distintos”.

Metodologia

O Curso de Extensão “Os desafios da escrita acadêmica na universidade” contemplou a Plataforma *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem. Colocamo-nos como idealizadoras e mediadoras das aulas, realizando uma experimentação na qual agimos sobre e no contexto, ao mesmo tempo em que observamos, descrevemos, analisamos e interpretamos as ações do(a)s participantes. Como em nossa pesquisa fizemos uso da Plataforma *Moodle* para hospedagem das principais atividades do curso, exploramos algumas das ferramentas da plataforma.

Para a preparação do Curso, nos dedicamos à elaboração e ao desenvolvimento de atividades a serem hospedadas na Plataforma *Moodle* com o curso perfazendo carga horária total de 40 horas, compreendendo os meses de Junho a Agosto de 2020, com carga horária semanal prevista para 8 horas. Assim, para realizá-lo dispomos não somente da variedade de atividades ocorrendo no *Moodle*, mas também a interface com outros dispositivos on-line como *WhatsApp*, *Facebook*, *Meet*, *e-mail*.

Os conteúdos trabalhados foram pensados para o desenvolvimento da escrita acadêmica. Em linhas gerais, o trabalho com linguagem científica requer o desenvolvimento por meio de atividades que envolvam os gêneros textuais acadêmicos como resumos, resenhas, artigos científicos, ensaios dentre outros. Para desenvolver tais gêneros é necessária a aquisição dos seguintes requisitos para leitura e escrita: realizar fichamentos, sínteses e resumos; parafrasear; fazer uso do discurso direto e indireto; elaborar o texto de acordo com a progressão temática; atentar-se para os aspectos de coerência e coesão do texto que lhe darão clareza; fazer uso da linguagem científica e da norma culta; ortografia correta; citar autores e referenciar os textos utilizados; colocar-se criticamente por meio da análise, comparação e avaliação de diferentes textos sobre o mesmo assunto; atentar-se para as características gerais que caracterizam o gênero; outros. Assim, tendo claro esses elementos, elaboramos a SD que passou a compor o trabalho a ser desenvolvido na pesquisa.

Neste Curso de Extensão, privilegiamos o gênero de texto acadêmico *Resumo*, basicamente, por acreditarmos que seja a base para todas as atividades relacionadas à produção científica. Segundo Machado (2003, p. 150), “[...] o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação”.

Para o desenvolvimento do desenho didático (FILATRO, 2008), nos baseamos em Behar (2009) que propõe a elaboração de um modelo pedagógico que considere a realidade do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, as possíveis transformações presentes na sociedade atual e as necessidades e desafios sociais enfrentados pelos alunos, principalmente, quando se deparam com Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Nesse sentido, aspectos como conhecimento e aprendizagem são resultantes de um processo construído de forma cooperativa, na qual as relações comunicativas estabelecidas são renovadas e refletidas a partir da interação com outros sujeitos.

Quanto aos aspectos metodológicos, ainda de acordo com Behar (2009), trata-se não somente da seleção de técnicas dos procedimentos e dos recursos

informáticos, mas, também, como esses elementos se relacionam, se estruturam e são combinados. Diz respeito, portanto, à arquitetura e os elementos associados serão dependentes dos objetivos e da ênfase dada ao conteúdo. Os aspectos metodológicos abarcaram a Sequência Didática ou de atividades. Neste caso específico do Curso de Extensão, organizamos uma Sequência de Atividades Didáticas (ZIRONDI, 2013), pois, tomando por base o esquema da Sequência Didática – considerando a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) - partimos de um conjunto de atividades que dizem respeito à configuração do gênero de texto Resumo Acadêmico. Para construção desse percurso metodológico, algumas questões precisaram ser levantadas, tais como: sob qual teoria da aprendizagem o curso iria se embasar; quem seria o público alvo; quais os principais objetivos; o que se esperava dos alunos; questões envolvendo tempo, espaço, conteúdos, atividades, avaliação e motivação do(a)s participantes.

Os aspectos avaliativos estão estritamente relacionados aos metodológicos, segundo Behar (2009, p. 28), pois se relacionam com a coleta, a análise e a síntese de dados. Para isso, foi importante questionar: o que seria avaliado, como, o porquê, por quem, o que se queria avaliar, qual tipo de avaliação e quais ferramentas, modalidades e instrumentos de avaliação. Nosso enfoque principal ocorreu sobre a produção inicial (pré-percurso) e final (pós-percurso) – etapas fundamentais da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando que essas produções finais nos trariam respostas sobre a (in)validade das atividades propostas. Para isso, fizemos uso de uma “lista de constatação” que, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107) funciona como uma grade com critérios de avaliação do gênero em questão. Esses critérios, de acordo com os autores, permitem ao professor “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente que não são compreendidos pelos alunos [...]”. Neste trabalho, nos baseamos na grade (lista de controle/constatação) proposta por Gonçalves (2013, p. 27) como ponto de partida para a configuração do gênero resumo acadêmico.

Quanto aos aspectos tecnológicos, deve-se definir o Ambiente Virtual Aprendizagem e suas funcionalidades e/ou recursos de comunicação e interação (BEHAR, 2009, p. 30). Em nosso desenho didático do Curso de extensão, o

Ambiente Virtual Aprendizagem foi definido a partir da abertura de uma sala *Moodle*, uma vez que este é o ambiente mais acessível e disponível gratuitamente pelo Núcleo de Educação a Distância da Universidade. Essa plataforma, por ter como foco principal a aprendizagem, além de fornecer uma infraestrutura tecnológica para *upload* de materiais, permite que textos, vídeos, sons e outros recursos sejam hospedados. Além disso, possui funcionalidades que dão abertura para que interação ocorra, como *chats*, fóruns, base de dados, publicação de arquivos dentre outras funções que permitem que as atividades propostas na SD se realizem de maneira autoral e colaborativa entre os participantes.

Quanto às estratégias de desenvolvimento da arquitetura pedagógica do curso de extensão têm a ver com a dinâmica do Modelo Pedagógico (BEHAR, 2009, p. 31) e a situação de aprendizagem (turma, curso, aula) e são justamente essas variáveis educativas que multidimensionam o curso para estratégias diversas que se modificam e/ou adaptam-se colocando em prática um modelo arquitetônico específico, integrando, assim, ao conjunto de elementos necessários para sua realização, a SD.

Desse modo, os materiais no formato *web* permitem diversas atividades, tais como *chats*, *wikis*, simuladores, objetos de aprendizagem, atividades de envio de texto, questionários on-line dentre outros. A questão é saber em quais situações de aprendizagem e contextos cada um deles seria mais eficiente, ou a quais objetivos cada um se refere, e quais limites e vantagens cada um oferece para se obter melhores resultados. A fim de avaliar os reflexos do desenho didático sobre a escrita acadêmica, solicitamos a produção inicial e final como preconizado nas duas etapas do esquema da SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004), isto é, a produção inicial do gênero Resumo Acadêmico (pré-curso) de um texto do gênero e a produção de outro ao final (pós-curso), a fim de averiguar se houve ou não o desenvolvimento de capacidades de linguagem a partir da sequência de atividades formativas.

A produção inicial e final dos alunos

As avaliações diagnósticas, de acordo com a proposta das SD, ocorrem por meio da produção do texto de um gênero textual solicitado, no qual são reveladas ao professor as representações que os alunos têm dessa atividade. Neste caso em específico do Curso de Extensão, pressupõe-se, por se tratar de adultos, que já tenham domínio sobre a situação de comunicação solicitada. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101),

Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode “motivar” tanto a sequência como o aluno.

O objetivo, portanto, é o de fornecer, ao aluno, a possibilidade de expor quais conhecimentos tem a respeito do gênero de texto e da linguagem e, ao mesmo tempo, propiciar que o professor possa fazer uma sondagem relacionada aos aspectos já dominados pelo produtor do texto. Desta forma, o mediador poderá planejar pedagogicamente o percurso que deverá seguir em uma Sequência de Atividades Didáticas ou Sequência Didática, além dos instrumentos mediadores (artefatos físicos e simbólicos), que atenda e/ou supra as dificuldades ou a falta de conhecimento dos alunos. Para a avaliação inicial das capacidades escritoras do(a)s participantes, solicitamos que produzissem, a partir de um texto para leitura, um Resumo Acadêmico, considerando seus conhecimentos prévios a respeito do gênero.

O quadro 1 apresenta na primeira coluna, à esquerda, a lista de constatação baseada em Gonçalves (2013), cujo objetivo é criar um “controle” para as ocorrências do gênero. Os participantes foram organizados na primeira linha horizontal em ordem crescente de P1 a P28, o que corresponde ao número de participantes iniciais. Realizaram a produção inicial 23 dos inscritos, sendo que, no quadro, em “A”, estão representados os ausentes. Em “P”, estão os que realizaram parcialmente atendendo às especificidades do resumo acadêmico e em “N” os que

não atenderam as características do gênero de texto. Assim, as iniciais “P”, “N” e “A” representam, respectivamente, “Parcial”, “Não” e “Ausente”.

Quadro 1 - Atendimento às características do gênero pré-curso.

LISTA DE CONSTATAÇÃO PARA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL (Baseado em Gonçalves, 2013)	PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ORDEM ALFABÉTICA																												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	
1. O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.	P	N	P	N	P	N	N	N	N	N	N	N	P	N	P	P	P	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	A
3. Evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações/conclusões.	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
4. O resumo produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao meio acadêmico?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
5. Foi atribuído a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados?	N	N	N	P	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	P	A	A	A	A	A
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual e retomando e fazendo referência ao autor?	N	N	P	P	N	N	N	N	N	N	N	N	P	P	N	N	N	P	N	N	N	N	P	A	A	A	A	A	
9. Há desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	A	A	A	A	A

Fonte: Organizado pelas autoras.

Os itens de 1 a 9 correspondem a características que envolvem quatro etapas essenciais na produção de um gênero: informações evocadas a partir do contexto; organização global do texto; mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999).

No item 1: “O resumo apresenta dados como nome do autor do texto resumido e o título do texto original?”, 16 do(a)s participantes não fizeram referência ao texto a ser resumido e um total de sete o fizeram parcialmente como podemos observar em alguns dos exemplos das produções iniciais: P1: O texto “A importância de sublinhar como estratégia de estudos de textos” dispõe [...].; P2: O presente texto destaca [...].; P6: As estratégias de estudo são procedimentos [...].; P7: O uso da sublinhação foi e ainda é alvo [...].; P10: Podemos definir como estratégia de aprendizagem [...].; P19: O texto inicia com definição de estratégias de aprendizagem [...].

Isso demonstra que os participantes não dominam essa característica do gênero que é a de referenciar o texto mencionado. Ou seja, começam o texto, geralmente, se referindo diretamente ao conteúdo sem qualquer menção à autoria. Os que fizeram parcialmente essa referência citaram, geralmente, apenas o texto ou somente o autor sem se referir à contextualização global da obra: autor, título, marcadores de tempo ou lugar. Para Machado “um resumo é um texto sobre outro texto, de outro autor, e isso deve ficar sempre claro, mencionando-se frequentemente o seu autor, para evitar que o leitor tome como sendo nossas as ideias que, de fato, são do autor do texto resumido” (MACHADO, 2004, p. 47).

No item 2: “O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original?”, apenas um participante conseguiu expressar o conteúdo de forma que se possa compreender o texto como um todo, com informações que retratem as principais ideias do autor e os argumentos que utilizou para defendê-la.

Em “evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações/conclusões?”, no item 3, nenhum dos participantes deixou de fazer algum tipo de comentário pessoal, pelo menos, quando não há menção ao autor, essa é a informação que o texto nos passa. Isso demonstra que uma das características essenciais do resumo acadêmico não foi contemplada. Uma vez que essas especificidades não são consideradas, o resumo produzido não se adequa aos seus interlocutores, ao gênero ou ao meio acadêmico, como podemos observar nos exemplos a seguir, retirados dos textos dos participantes: P1: Os estudantes devem ser livres para sublinharem o que quiserem [...]; P7: [...] portanto conhecer seus benefícios, malefícios e formas de uso é essencial para entendimento comum.; P15: [...] mostrando que os alunos devem ser estratégicos, e protagonistas da sua aprendizagem.

Dos 23 textos produzidos, apenas dois atribuíram diferentes ações ao agir do autor do texto original (item 4), traduzindo essas ações por verbos adequados. Também, nenhum se refere ao autor de formas diferentes (item 6). Segundo Machado (2004, p. 49), “no resumo, o autor do texto original aparece como se estivesse realizando vários tipos de atos, que, frequentemente, não estão

explicitados no texto original. Você é que tem de interpretar esses atos usando o verbo adequado”.

Além disso, os textos não mantêm coesão entre as partes, não mantendo assim relação sintático-semântica coerente com texto original (item 7), que, de acordo com Machado (2004, p. 41), “[...] no resumo, devemos mostrar essa organização e reproduzir claramente essas relações, tais como se encontram no texto original”. A maioria, também, não considera a progressão temática do texto original e as ideias se transformam num aglomerado de informações gerais (item 8).

Embora não considerem as principais características do gênero de texto Resumo, em todos, não há desvios gramaticais ou ortográficos graves (item 9). Embora haja dificuldades em fazer uma avaliação precisa, uma vez que os textos, por serem editados em *Word*, poderem ser facilmente corrigidos e as incoerências como ortografia, acentuação, concordância verbal e nominal serem apontadas pelo corretor automático. Após essas considerações, apresentaremos a avaliação final (pós-curso) e as possíveis mudanças ocorridas a partir do percurso percorrido por meio do Desenho Didático. A tabela 1, a seguir, apresenta uma síntese dos conteúdos trabalhados nas oficinas. As interfaces apontam para o fato de que esses conteúdos foram abordados em atividades práticas colaborativas, sendo realizadas pelos participantes para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem em relação ao gênero.

Tabela 1 - Sinopse das atividades e interfaces

Interfaces do <i>Moodle</i>	Conteúdos/atividades/materiais
Arquivo	Texto apoio para primeira produção
Tarefa	Produção resumo acadêmico
Arquivo	Como escrever o resumo de um artigo para publicação
URL	Vídeoaula: os gêneros textuais.
Questionário	Leitura, texto e sentido (KOCH, 2011).
URL	Vídeoaula: ler, compreender e interpretar.
URL	Vídeoaula: Fatores de textualização.
URL	Vídeoaula: Sequências tipológicas
Questionário	Atividade: Verbos do dizer
Arquivo	Texto: Discurso direto e indireto
Arquivo	Texto: Os organizadores textuais
Questionário	Atividade: Progressão textual

Questionário	Atividade: Coesão referencial e sinonímia
Questionário	Atividade: paráfrase
Biblioteca	Disponibilidade de textos sobre o assunto
URL	Videoaula: resumo acadêmico
Questionário	Atividade: reconheça um resumo acadêmico
URL	Texto para atividade de sumarização
wiki	Atividade: sumarizar
Questionário	Atividade: Plano global do texto
Questionário	Atividade: Menção ao autor do texto resumido
Questionário	Atividade: atribuição aos atos de fala
Questionário	Referência a outros autores
Questionário	Atividade: avalie você mesmo

Fonte: Adaptado de Zirondi (2021).

Tendo em vista todos esses elementos essenciais para a composição do gênero e depois de trabalhá-los nas diferentes atividades propostas no decorrer do Curso de Extensão, somente doze dos participantes permaneceram até o término do curso. Na análise dos textos da produção final, podemos observar que dos nove itens considerados na lista de constatação, praticamente em todos, houve um progresso e, se não total, pelo menos parcialmente, como é possível observar no quadro 2:

Quadro 2 - Atendimento às características do gênero pós-curso.

LISTA DE CONSTATAÇÃO PARA PRODUÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL (Baseado em Gonçalves, 2013)	PARTICIPANTES DA PESQUISA EM ORDEM ALFABÉTICA																											
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20	P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28
1. O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	P	S	P	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
2. O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.	S	S	P	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
3. Evitou emitir suas próprias opiniões.	S	S	S	A	A	A	A	A	A	A	S	S	P	S	A	N	S	N	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
4. O resumo produzido está adequado ao seu interlocutor-professor e ao meio acadêmico?	S	S	P	A	A	A	A	A	A	A	S	P	S	S	A	N	S	P	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
5. Atribuiu, a partir da leitura, diferentes ações ao agir do autor do texto original? Procurou traduzir estas ações por verbos adequados?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	P	N	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
6. Refere-se ao autor de formas diferentes?	P	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	N	P	A	A	A	A	A	S	A	A	A
7. O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	P	A	A	A	A	A	P	A	A	A
8. Faz referência às ideias do texto de forma gradual e retomando e fazendo referência ao autor?	S	S	N	A	A	A	A	A	A	A	S	S	S	S	A	N	S	P	N	A	A	A	A	A	S	A	A	A
9. Há desvios gramaticais tais como pontuação, frases truncadas/incompletas, erros ortográficos etc.?	N	N	N	A	A	A	A	A	A	A	N	N	N	N	A	N	N	N	P	A	A	A	A	A	P	A	A	A

Fonte: Organizado pelas autoras.

Devemos ressaltar que consideramos o processo de apropriação da escrita acadêmica após compararmos a produção final à inicial. Ao terminarem a realização dos exercícios desenvolvidos durante as semanas de curso, os participantes passaram a utilizar os recursos e requisitos, não só do gênero, mas, também, da linguagem adequada a seus interlocutores: alunos (pesquisadores) e professores. Esse ato se confirma quando analisamos os textos, uma vez que os autores se reportaram ao texto-base, citando o nome do autor e fazendo referência ao título. Dessa forma, demarcam o discurso do autor do texto, característica inerente ao gênero resumo.

Ainda que nem todos tenham realizado totalmente, três participantes o fazem parcialmente, como podemos ver no quadro 2, item 1, mesmo assim, há a atribuição de autoria em pelo menos um dos itens (ou do autor ou do título), ou lançando atribuições ao autor, pelo menos em partes do texto, diferenciando-se na produção inicial e final. Para melhor entendermos os efeitos propiciados pelas atividades do curso aos textos, a seguir apresentamos a produção inicial e final de um mesmo participante:

Imagem 1 - Produção inicial (pré-curso) do P2

O resumo não apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e nem o título do texto original.

O resumo não é compreensível por si mesmo, isto é, não é possível compreendê-lo sem ler o texto original.

Resumo: O presente texto destaca a importância do sublinhar como estratégia de estudo e tem como objetivo rever a literatura relativa à influência do sublinhar na aprendizagem, bem como tecer considerações que auxiliem professores no sentido de maximizar os benefícios dessa estratégia. Dessa forma são apresentados resultados de pesquisas sobre o sublinhar e a aprendizagem trazendo a visão de diferentes autores, indicando também as perspectivas teóricas e os propósitos dessa estratégia no processo de aquisição de conhecimentos. Diante disso, considera-se que o sublinhar é apenas uma das diversas estratégias de aprendizagem, e que antes de tudo deve ser ensinado juntamente com outras técnicas de assimilação de conteúdo a fim de desenvolver reflexões tanto sobre o texto estudado quanto sobre o próprio processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem; Informação; Sublinhar; Texto.

Não atribuiu diferentes ações ao agir do autor do texto original. Não traduziu estas ações por verbos adequados. E nem se referiu ao autor de formas diferentes.

Não evitou emitir suas próprias opiniões, análises ou considerações e conclusões.

Não manteve a estrutura relativamente estável do gênero resumo acadêmico.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Devemos ressaltar que neste primeiro texto de um gênero de resumo acadêmico proposto como primeira atividade (primeira etapa da SD proposto pelos autores genebrinos), portanto pré-curso, o P2 não tinha ainda tido contato com a Sequência de Atividades Didáticas e que o objetivo era, justamente, avaliar o que sabiam a respeito do gênero e como se expressavam com a escrita. Nesta produção, em específico, solicitamos que não houvesse nenhum tipo de consulta e que o produtor do texto se baseasse em seus conhecimentos prévios. Assim, o modelo estrutural, indexado ao intertexto do participante, isto é, modelo de referência (BRONCKART, 1999), foi o gênero resumo que sintetiza trabalhos acadêmicos como artigos, resenhas, TCC, dissertações, ensaios, teses, relatórios etc. isso fica evidenciado pelas palavras-chave que o acompanham. Além disso, P2 apropria-se do texto como se realmente fizesse parte de outro, não apresentando dados relacionados ao autor e tão pouco ao título do texto, isto é, não faz referência ao texto original.

Outro aspecto que não demarca o processo de autoria está na não retomada do autor ao longo das ideias que passam a deixar o leitor em dúvida quanto ao processo autorial. O leitor não tem certeza, por exemplo, se as ideias são do autor do texto resumido ou se do produtor do resumo. Esse processo de interlocução e diálogo com leitor prejudica a interação, conturbando a leitura e o entendimento do texto, principalmente quando leitor se depara com os conectivos “dessa forma” e “diante disso” que funcionam como indicadores de conclusão, mas gerando dúvidas de quem seriam as ideias, até, mesmo, se a partir dessas colocações o produtor do resumo não estaria colocando suas próprias interpretações, opinião ou análise. Além disso, pela síntese das ideias contidas no texto original, não é possível compreender o conteúdo do texto original, uma vez que, embora se trate de um resumo, ainda assim, insuficiente para compreensão do texto original. Contudo, após as atividades e exercícios propostos, P2 escreve como produção final (última etapa do esquema da SD proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), pós-curso, o seguinte resumo de um novo texto, como veremos a seguir:

Imagem 2 - Produção final (pós-curso) do P2

O resumo apresenta dados como o nome do autor do texto resumido e o título do texto original.

No trabalho "Texto dramático e ensino: uma experiência com leitura dramática no ensino superior", Sonia Pascolati, motivada pela ausência da representatividade dos textos dramáticos na Universidade, relata duas experiências realizadas no âmbito do Ensino Superior, onde, a fim de resgatar a importância da leitura dramática, desenvolveu atividades de leitura com graduandos de Letras e Artes Cênicas. Os textos selecionados pela autora foram "Homens de papel", de Plínio Marcos, e "As aves da noite", de Hilda Hilst, por possuírem um viés político e de crítica social.

A ação dramática de *Homens de papel*, concentra-se em dois conflitos: o confronto entre catadores de papel e Berrão, o intermediário entre os catadores e a fábrica que compra o papel, e o contraste do sistema de valores de uma família interiorana. Já a ação dramática de *As aves da noite* se passa num campo de concentração em Auschwitz, em 1941, onde um padre após voluntariar-se para assumir o lugar de um judeu na cela da fome, encontra-se na presença de outros quatro homens (Joalheiro, Estudante, Poeta e Carcereiro) sofrendo a lenta morte por inanição.

A autora apresenta na metodologia que os textos foram escolhidos por apresentarem um grande número de personagens e por sua capacidade reflexiva acerca do contexto atual, inserido no sistema capitalista. Além disso, ela complementa que é fundamental compreender os textos em seus contextos de produção e também investigar as conjunturas a que fazem referência, a fim de aprofundar a leitura e a compreensão acerca dos personagens.

Por meio dos debates realizados com a plateia após as leituras, a professora pode perceber algumas falhas, tais como o volume baixo da sala dos participantes. Porém, em contrapartida, o grande envolvimento do público nas ações dramáticas e a colaboração entre os estudantes do curso de Letras e de Artes Cênicas representaram pontos positivos para a experiência.

Pascolati conclui que a leitura de textos dramáticos é essencial tanto na Universidade quanto nas escolas, porém, devido à sua pouca representatividade nos materiais escolares e também na formação docente, os professores se sentem receosos e evitam o desenvolvimento de atividades que incluam esse gênero literário.

O resumo é compreensível por si mesmo, isto é, é possível compreendê-lo sem ler o texto original.

O resumo mantém as relações sintático-semânticas (explicação, causa e conclusão) do texto original.

Foram atribuídas diferentes ações ao agir do autor do texto original, traduzindo estas ações por verbos adequados e referiu-se ao autor de formas diferentes.

Fonte: Organizado pelas autoras.

O resumo acadêmico explicitado na imagem 2 foi produzido ao término das atividades e exercícios propostos no Curso de Extensão. Como se pode observar, já no início ocorre a inserção de dados como autora e obra. Além disso, no decorrer do texto, a autora é referenciada a cada nova ideia, seja por diferentes formas de se referir a ela, seja por meio das ações ao seu agir de linguagem, principalmente, por meio dos verbos do dizer. Além disso, embora não traga detalhes dos aspectos abordados no texto original, é possível compreender o conteúdo abordado sem lê-lo. Isso se deve ao fato de que o resumo mantém uma relação sintático-semântica de retomada das partes do texto, na qual é possível compreender o percurso compreendido pela autora do texto original.

Considerações finais

O objetivo do presente texto foi investigar como aspectos relacionados à proposta de SD (produção inicial e final) podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem de um gênero de texto que privilegia a escrita acadêmica. Além disso, como a SD, integrada às potencialidades de interfaces on-line como espaço de interatividade e colaboração, pode contribuir para a apropriação/desenvolvimento dessa escrita acadêmica por estudantes de um curso de graduação.

Partimos do pressuposto que apesar de todas as dificuldades inerentes ao distanciamento físico, as potencialidades dos ambientes on-line, bem como a natureza das atividades propostas na arquitetura do Desenho Didático abarcando a SD podem se constituir como *espaços-tempos* formativos de grande relevância na universidade.

Esses avanços expressos pelo texto da imagem 2 revelam que a cultura digital integrando a Sequência Didática pode ser uma aliada nos processos formativos. Além disso, quando trabalhados aspectos que coadunam as ferramentas a uma metodologia, como as Sequências Didáticas, cuja sequência de atividades, considera aspectos contextuais, estruturais, textuais e enunciativos (BRONCKART, 1999), ocorre a apropriação e desenvolvimento da linguagem. Como menciona o autor, os textos como pré-construídos passam a integrar o repertório dos sujeitos sociais e indexados passam a constituir seu agir de linguagem no e sobre o mundo.

Como citado no exemplo, o texto de produção final (pós-curso) demonstra que a mediação ocorre por meio dos instrumentos físicos (aparatos tecnológicos, recursos e ferramentas) e simbólicos (textos, vídeos, tarefas e exercícios). Esse conjunto de elementos, aliado ao procedimento das Sequências Didáticas proposto pelos autores genebrinos contribui para a apropriação e desenvolvimento da linguagem, conseqüentemente, da escrita acadêmica.

Reiteramos a necessidade de estudos mais aprofundados com uma maior quantidade de estudantes que possam explorar as interfaces comunicativas, a fim de

contribuir democraticamente para novos modos de apropriação da escrita acadêmica.

Referências

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2008. (Coleção Sobre Linguagem).

BEHAR, P. A. *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BORK, A. V. B.; VIEIRA, I. R. Mapeamento de grupos de pesquisa em torno de letramento (em língua materna): desdobramentos do Projeto ILEES no Brasil. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 31, n. 3, p. 1-27, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/download/30593/16707/> Acessado em: 23 nov. 2020.

CRISTOVÃO, V. L. L.; VIEIRA, I. R. *Letramentos em língua portuguesa e inglesa na educação superior brasileira: marcos e perspectivas*. Ilha do Desterro, Florianópolis, v. 69, n. 3, p. 209-221, set./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ides/v69n3/2175-8026-ides-69-03-00209.pdf> Acessado em: 23 nov. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Trad. Gláís Sales Cordeiro. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2008.

GONÇALVES, V. A. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, V. A.; BAZARIM, M. *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. 2. ed. Campinas: Pontes escritores, 2013. p. 21-36

ZIRONDI, M. I.; MELLO, D. E.

O contributo das sequências didáticas para o desenvolvimento da escrita acadêmica: uma experiência on-line

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Coleção de TRANS. São Paulo: Editora 34, 1999.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. *In*: PAIVA, D. A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucema, 2003. p. 138-150.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L. S. (org.). *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MARINHO, M. O ensino da escrita acadêmica à distância na UFMG. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MELLO, D. E. Educação online: reflexões e aproximações em busca de fundamentos para uma didática. *In*: RIBEIRO, A. I.; BARROS D. M. V. (org.). *Pedagogia e didática com tecnologias digitais no ensino superior*. Coimbra: Editora Universidade de Coimbra, 2019.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZIRONDI, M. I. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. 2013. 366p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ZIRONDI, M. I. *Ambientes on-line como espaços de aprendizagem colaborativa: uma experiência para o desenvolvimento da escrita acadêmica*. 2021. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

Recebido em: 14 fev. 2023
Aprovado em: 23 fev. 2023

Revisor de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti de Freitas

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz




Uma fotografia dos estudos sobre sequências didáticas de gêneros no Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação


A photograph of the studies on didactic sequences of genres in the Language and Education Research Group

Una fotografía de los estudios sobre secuencias didácticas de géneros del Grupo de Investigación Lengua y Educación

Kleber Aparecido da Silva¹

 0000-0002-7815-7767

Paula Cobucci²

 0000-0002-2429-9794

RESUMO: O objetivo deste trabalho é apresentar uma fotografia das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED), a partir de diferentes cenários de pesquisa sobre sequências didáticas de gêneros. Para cumprir esses objetivos, tecemos considerações terminológicas a respeito de sequências didáticas no ensino de línguas e gêneros textuais, conforme proposto por Dolz (2004), o homenageado neste dossiê. A pesquisa está alicerçada e pode ser caracterizada como qualitativa, de cunho documental (ANDRÉ, 2003; BOGDAN; BYKLEN, 1994; BURNS, 1999). Conclui-se que, quanto às contribuições que o Grupo trouxe e/ou têm trazido para a Linguística Aplicada brasileira, as pesquisas centram-se em ensino, avaliação e aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, tendo os gêneros, os modelos didáticos e as sequências como importantes instrumentos de mediação. O LED tem contribuído significativamente para a linha de pesquisa ensino e aprendizagem na formação de professores de línguas. Nesse sentido, o grupo já propôs a expansão no conceito de *capacidades de linguagens* com a proposta das capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), além de expansões teórico-metodológicas no *framework* tanto do Interacionismo Sociodiscursivo quanto da Didática de Línguas.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisas acadêmicas; sequências didáticas de gêneros; Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

ABSTRACT: The objective of this work is to make a cutout of the research carried out by the Language and Education Research Group (LED), based on different research scenarios on didactic sequences of genres. To fulfill this objective, we make terminological considerations about didactic sequences in the teaching of languages and textual genres, as proposed by Dolz (2004), the person honored in this dossier. The research is anchored by and can be characterized as a qualitative analysis, but also documentary in nature (André, 2003; Bogdan

¹ Doutor em Estudos Linguísticos. Universidade de Brasília. E-mail: kleberunicamp@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística. Universidade de Brasília. E-mail: paulacobucci@unb.br

and Byklen, 1994; Burns, 1999). It is concluded that, regarding the contributions that the Group has brought to Brazilian Applied Linguistics, research is centered on language teaching, assessment and learning, training of language teachers, considering genres, didactic models and sequences as important mediation tools. The LED has contributed significantly to the teaching and learning line of research in the training of language teachers. In this sense, the group has already proposed expanding the concept of language capacities with the proposal of signification capacities (CRISTOVÃO and STUTZ, 2011), in addition to theoretical-methodological expansions in the framework of both Sociodiscursive Interactionism and Language Didactics.

KEYWORDS: Academic research; Didactic sequences of genres; Language and Education Research Group.

RESUMEN: El objetivo de este trabajo es retratar la investigación realizada por el Grupo de Investigación Lenguaje y Educación (LED), a partir de diferentes escenarios de investigación sobre secuencias didácticas de géneros. Para cumplir con estos objetivos, hacemos consideraciones terminológicas acerca de las secuencias didácticas en la enseñanza de lenguas y géneros textuales, tal como las propone DOLZ (2004), el homenajeado en este dossier. La investigación está fundamentada y puede caracterizarse como cualitativa, de naturaleza documental (ANDRÉ, 2003; BOGDAN Y BYKLEN, 1994; BURNS, 1999). Se concluye que, en cuanto a las contribuciones que el Grupo trajo y/o ha traído a la Lingüística Aplicada brasileña, la investigación se centra en la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje de lenguas, la formación de profesores de lenguas, considerando los géneros, los modelos didácticos y las secuencias como importantes herramientas de mediación. El LED ha contribuido significativamente a la línea de investigación de enseñanza y aprendizaje en la formación de profesores de lenguas. En ese sentido, el grupo ya propuso ampliar el concepto de capacidades de lenguaje con la propuesta de capacidades de significación (CRISTOVÃO y STUTZ, 2011), además de ampliaciones teórico-metodológicas en el marco tanto del Interaccionismo Sociodiscursivo como de la Didáctica de las Lenguas.

PALABRAS CLAVE: Investigación académica; Secuencias didácticas de géneros; Grupo de Investigación Lenguaje y Educación.

Introdução: pegando a câmera

Na obra *Metáforas da vida cotidiana*, Lakoff e Johnson (2002) defendem que as metáforas estão diretamente ligadas às nossas percepções do mundo. A metáfora como figura representativa do pensamento humano nos ajuda a compreender que a nossa linguagem revela um imenso sistema conceitual metafórico que rege também o nosso pensamento e nossa ação, refletindo dados de uma cultura. Concordamos com Lakoff e Johnson (2002) que a metáfora constitui realmente um dos elementos centrais do processo comunicativo.

Sabemos o poder que uma boa fotografia tem de encantar e inspirar pessoas. É por meio delas que registramos eventos importantes e expressamos pontos de

vista do/ao mundo. A fotografia apresenta-se como um instrumento de aproximação e troca de impressões de mundo. O trabalho se afirma muito mais na relação que se estabelece do que na fotografia propriamente dita. Nesse sentido, a fotografia assume um caráter de documento construído a várias mãos.

A ideia da metáfora da fotografia será utilizada aqui, por nos alinharmos teórica e metodologicamente a uma perspectiva crítica e colaborativa. Acreditamos que o mirar e contemplar a produção do outro é condição necessária para o nosso crescimento acadêmico e intelectual. E é isso que este artigo objetiva: observar, contemplar e se inspirar nos trabalhos da estudiosa da área do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) Vera Lúcia Lopes Cristovão e do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED). A escolha deste grupo se justifica pela relevância dos estudos realizados na Universidade Estadual de Londrina (UEL), sob a coordenação de Cristovão e por ter interface com a proposta do dossiê *Sequências Didáticas de Gêneros: uma homenagem do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED) ao Professor Joaquim Dolz*.

Para tirar uma boa fotografia, alguns passos são necessários: 1) pegar a câmera, 2) escolher o cenário; 3) limpar a lente da câmera; 4) encontrar o ângulo ideal; 5) tirar a foto; 6) editar, decupar e tratar as fotografias; 7) apreciar a foto, mostrar para outras pessoas e planejar outras fotos.

A fotografia é a metáfora que nos conduzirá na transposição do sentido próprio ao figurado. E, para começar, o primeiro passo é *pegar a câmera*. O passo seguinte é *escolher o cenário*. Antes de escolher o cenário para o ensaio fotográfico, uma dica valiosa é que ele tenha significado para a pessoa. Isso é mais importante do que escolher um local por conveniência, pois aquilo que evoca emoção/ação pode gerar resultados mais inspiradores. Desse modo, nosso cenário serão as sequências didáticas de gêneros (SDG), não só pelo fato de ser a temática proposta para o dossiê, mas especialmente porque acreditamos que o trabalho pedagógico organizado a partir de SDG pode tornar o ensino de línguas muito mais significativo para os professores e para os estudantes.

O próximo passo é *limpar a lente da câmera*. Quem nunca tirou uma foto com o celular e se decepcionou com o resultado? Às vezes, a imagem pode sair sem

vida e borrada. É bem verdade que isso pode ser um problema da câmera ruim, mas pode ser só que a lente da câmera esteja suja. Da mesma forma, para obtermos uma fotografia mais nítida, buscaremos identificar a trajetória acadêmico-científica de Vera Lúcia Lopes Cristovão e do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

Para tirarmos uma boa foto, é essencial também que o *enquadramento* esteja correto. Para isso, há ângulos e planos da fotografia. Na seção 4, apresentaremos a natureza da pesquisa e os procedimentos adotados para a análise e geração de dados. O tópico 5 apresentará a *foto*, com seu cenário, poses e pessoas. A realidade é muito maior do que a imagem que aparece na foto. O ângulo escolhido foram os trabalhos publicados sobre sequências didáticas de gêneros. Aqui serão relacionados os dados da pesquisa. Por fim, será o momento de apreciar a foto, mostrar para outras pessoas e planejar outras fotos.

Escolhendo o cenário: as sequências didáticas de gêneros

Conforme proposto por Dolz, Gagnon e Decândio (2009), a Didática das Línguas é um campo do conhecimento voltado ao estudo dos processos de ensino/aprendizagem de línguas e as relações de interdependência entre ensino, aluno e/ou as línguas a serem ensinadas. O grupo de pesquisadores de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, na Suíça, constituído por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart e outros, conhecido como Grupo de Genebra, há mais de quatro décadas, tem desenvolvido pesquisas embasadas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), (BRONCKART, 1999; 2006; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), com o intuito de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Para o ISD (Interacionismo Sociodiscursivo) o desenvolvimento dos seres humanos se dá pela linguagem, que é materializada nas práticas sociais por meio de gêneros textuais.

Neste artigo, teremos como referência o conceito de sequência didática (SD) como proposto pela Didática de Línguas de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), ou seja, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira

sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Quanto à transposição de gêneros textuais em objetos de ensino, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam ser necessária a construção de um modelo didático que irá nortear o(a) professor(a) no levantamento de elementos ensináveis do gênero para a elaboração de uma SD. Assim, o modelo didático de gênero engloba a descrição de um determinado gênero textual, ou seja, o estudo detalhado de suas partes constitutivas, além do reconhecimento do contexto social para o qual se pretende elaborar a SD, aos estudos já realizados sobre o gênero e à análise de um corpus de textos utilizado nas práticas sociais de referência.

Para os autores, uma sequência didática de gênero (SDG) tem como finalidade ajudar os alunos a se apropriarem de um gênero textual, para aprenderem a escrever e falar de maneira mais adequada a cada situação de comunicação. Assim, a SD é um instrumento didático que pode proporcionar aos estudantes práticas de linguagem novas ou de difícil apropriação.

Metodologia: encontrando o ângulo ideal

Nesta seção, apresentamos a natureza da pesquisa e os procedimentos adotados para a análise e geração de dados. Esta pesquisa está alicerçada e pode ser caracterizada como qualitativa, de cunho documental (André, 2003; Bogdan e Byklen, 1994; Burns, 1999; Tuckman, 2002; Quivy e Campenhoudt, 2003). Nesta vertente de pesquisa, por meio da análise e geração de dados, foi possível elevar de forma exponencial a confiabilidade e a consistência das considerações feitas (DAWSON, 1982), utilizando-se como base três suportes distintos para análises: O Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes (DGP) (In: https://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf); o currículo Lattes da Coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão (<http://lattes.cnpq.br/1931255173410776>); e o Catálogo de Teses e Dissertações da “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” – CAPES (In:

<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>).

A pesquisa ao Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil Lattes (DGP) teve a finalidade de conhecer o perfil do grupo: ano de formação, líderes do grupo, área predominante, instituição do grupo, linhas de pesquisa, recursos humanos (pesquisadores, estudantes, técnicos, pesquisadores e estudantes egressos), instituições parceiras, indicadores de recursos humanos do grupo, dentre outros. Pode-se constatar que o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação é um grupo certificado pelo CNPq, que está formado há mais de vinte anos; tem como líderes Vera Lúcia Lopes Cristovão e Jacqueline Costa Sanches Vignoli; está sediado na Universidade Estadual de Londrina (UEL), no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas; tem como área predominante: Linguística, Letras e Artes. São repercussões dos trabalhos do grupo registrados no DGR as seguintes:

Considerando a análise e a compreensão do funcionamento da linguagem em diferentes esferas de atividade em língua estrangeira e materna e de outras áreas do conhecimento, as pesquisas do grupo abrangem os seguintes temas: letramentos acadêmicos, instrumentos de ensino e de formação docente, vulnerabilidade social, educação ambiental e cidadania. Além de realizar as discussões no âmbito teórico-acadêmico, as pesquisas desenvolvidas pelo grupo envolvem professores e alunos do ensino público de diferentes níveis e alguns setores da comunidade. Os trabalhos desenvolvidos vêm sendo divulgados por meio da publicação de livros e capítulos de livros, de artigos em periódicos, pela participação em congressos e simpósios, entre outros.

No que tange o foco específico de análise, foi realizada a (re)leitura de artigos/dissertações/teses sobre sequências didáticas de gênero. As pesquisas do Grupo de Pesquisa centram-se em ensino, avaliação e aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas, tendo os gêneros, os modelos didáticos e as sequências como importantes instrumentos de mediação.

Deve-se enfatizar ainda que muitos dos doutores formados no LED são professores universitários que já atuam em programas de pós-graduação e são professores permanentes em programas de pós-graduação, que já estão formando mestres e doutores, não só no próprio setor da pesquisa ou no eixo da pesquisa, como também na própria atuação como professores no ensino e na extensão.

Para complementar a compreensão sobre a realidade da trajetória acadêmica de Cristovão e do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, propôs-se um

levantamento de dados por meio de questionário, com um conjunto de questões que foram respondidas por escrito pelo pesquisado. Essa técnica mostra-se bastante útil para a obtenção de informações acerca do que a pessoa vivenciou.

Além disso, realizamos uma pesquisa documental (André, 2003; Burns, 1999) a partir de recorte temático específico (sequência didática de gênero), visando: a) identificar publicações do Grupo de Pesquisa sobre sequências didáticas; b) fazer algumas considerações terminológicas e conceituais a respeito de sequências didáticas no ensino de línguas; c) arrolar e discutir as pesquisas ao nível de Mestrado e Doutorado sobre SDs realizadas no contexto do LED e apresentar as suas repercussões teórico-metodológicas em periódicos qualificados da área; e d) discutir criticamente as implicações que essas pesquisas têm para o ensino e para a formação de professores de línguas.

Assim, como toda pesquisa de caráter documental, os documentos aqui analisados, possibilitaram a (re)construção de uma fotografia acerca de como os trabalhos de pesquisa estão sendo realizados no contexto do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação.

Limpando a câmera para ver com mais nitidez: trajetória acadêmico-científica do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação

A fundadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (LED) é Vera Lúcia Lopes Cristovão. Sua trajetória acadêmica-científica é longa, são 38 anos de docência aos 57 anos de idade. Em entrevista aos autores, identificamos que Cristovão estudou oito anos em um colégio católico que a influenciou de diferentes formas, sendo uma delas o cuidado com o próximo. Aos dezesseis anos, passou na seleção do AFS (American Field Service) para fazer o último ano do Ensino Médio nos Estados Unidos. Passou um ano se preparando e, em julho/1983, partiu para os EUA, aos dezessete anos. No entanto, já tinha cursado um semestre da sua graduação em Serviço Social, porque passou no vestibular ao terminar o colegial, aos dezesseis anos.

Quando voltou, julho/1984, depois de uma experiência como intercambista, teve seu primeiro emprego com carteira assinada, como professora de inglês de uma grande escola de idiomas. Cursava Serviço Social pela manhã e trabalhava nos períodos vespertino e noturno como professora. Ainda trancou o curso por mais um semestre para outra experiência no exterior. Formou-se no início de agosto de 1988 e voltou à Grã-Bretanha para obter seu Cambridge Proficiency e seu RSA Certificate como professora de inglês como língua estrangeira. Em agosto/1989, com seu retorno ao Brasil, optou por não atuar diretamente no Serviço Social e abriu sua própria escola de idiomas.

Entendendo que tanto a educação quanto o Serviço Social trabalham com análise de contexto e atuação junto ao próximo para seu empoderamento, optou por atuar na sociedade com a educação. Passou sete anos com essa escola, na qual atuava como coordenadora e professora. Das questões de coordenação, tirou sua pergunta de pesquisa para o mestrado. Ao defender o mestrado, fechou a escola de idiomas e prestou teste seletivo para ser professora colaboradora na UEL.

Na sequência, fez concurso e se tornou professora-formadora. Atuou no estágio, em disciplinas de inglês instrumental, em disciplinas de língua inglesa e com pesquisa e extensão. Já são 26 anos de UEL. Seu mestrado e seu doutorado já foram ancorados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e sua pesquisa de doutorado tinha como conceitos centrais os gêneros, a transposição didática, o modelo didático de gênero e sequências didáticas. Trabalhou com produção coletiva de sequências didáticas em um projeto de extensão que reunia professores da educação básica e alunos-professores em formação inicial. No estágio, alunos-professores construíam o modelo didático de gênero e a sequência didática a ser implementada nas regências.

Envolveu-se na coordenação de produção de material didático para o CELEM com professores em formação continuada produzindo sequências didáticas. Com três professores da educação básica e um aluno-professor produziram uma coleção para o primeiro edital do PNLD. Ou seja, Cristovão vem trabalhando com modelo didático de gênero e sequências didáticas praticamente desde que entrou na UEL. Após sua defesa de doutorado, em 2002, e com sua inserção na pós-graduação,

criou o grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED). São 21 anos de grupo de pesquisa.

Tirando a foto: cenários, poses e pessoas

Os ângulos da câmera fotográfica contribuem para o enquadramento das fotos. O *plano fotográfico* é a organização dos elementos no enquadramento da cena. Ele determina o tamanho da pessoa/objetos apresentados em cada quadro, assim como qual parte será vista. Os planos podem ser divididos em: 1) grande plano geral, quando o ambiente é evidenciado como elemento principal na imagem; 2) plano geral, quando o corpo inteiro é fotografado, dos pés à cabeça; 3) plano médio, da cintura até o rosto; 4) primeiro plano, também conhecido como *close-up*, evidencia o rosto da pessoa, até o ombro; 5) plano de detalhe, que foca em particularidades específicas. Esse tipo de plano pode captar uma pequena parte do corpo ou detalhes de algum objeto.

Na primeira fotografia, realizada em plano geral, do Currículo Lattes da idealizadora do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, constata-se a produção de 129 artigos completos publicados em periódicos, 28 livros publicados/organizados ou edições, 24 dissertações de mestrado, 19 teses de doutorado, 5 supervisões de pós-doutorado, 25 monografias de conclusão de curso de aperfeiçoamento/especialização finalizados, mais de 50 orientações de iniciação científica (IC) além de 2 teses, 2 dissertações e 1 supervisão de pós-doutorado em andamento. Trata-se de uma bela paisagem para ser contemplada e admirada.

Após apreciar essa foto panorâmica, buscamos dar um *close-up* nas teses de doutorado, dissertações de mestrado abordando SD. Identificamos teses de doutorado: Pontara (2021); Luz (2021); Miquelante (2019); Lanferdini (2019); Francescon (2019); Registro (2013); Stutz (2012); Beato-Canato (2009); Denardi (2009). Também contemplamos dissertações de mestrado: Pena (2021); Freitas (2021); Ferreira (2020); Lenharo (2016); Pontara (2015); Santos (2012); Lanferdini (2012); Ferrarini (2009); Petreche (2008); Tonelli (2005).

Ao olhar com mais atenção à foto panorâmica, saltaram aos olhos dos

foto de publicações internacionais que contribuíram para a visibilidade do ISD e publicações brasileiras com impacto: Cristovão, 2015; Cristovão e Anjos-Santos, 2015; Cristovão, 2009; Magalhaes E Cristovão, 2018; Cristovão e Artemeva, 2018; Cristovão e Stutz, 2011; Machado e Cristovão, 2006; Cristovão, 2002.

Obviamente, quando se escolhe tirar uma foto, há uma intenção em focalizar um cenário, uma pose, uma pessoa. A realidade da qual aquela foto faz parte é muito maior do que a imagem captada pelas lentes da câmera. Após um grande olhar, o plano fotográfico escolhido foi o plano do detalhe e o ângulo escolhido foram trabalhos publicados sobre sequências didáticas de gêneros, tema específico deste dossiê.

Quadro 1 – Publicações do LED na área de sequências didáticas de gênero

Autoria	Título	Ano	Tipo de publicação
Ana Paula Marques Beato-Canato. Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão.	Trocas de Correspondência <i>pen pal</i> e Sequências Didáticas para Ensino de Língua Inglesa.	2009	Tese de doutorado
Ana Paula Marques Beato-Canato e Vera Lúcia Lopes Cristovão	O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública.	2014	Periódico Horizontes
Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini. Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão.	O Trabalho (agir) Docente no Processo Coletivo de Planejamento e Elaboração de uma Sequência Didática para o Ensino de Língua Inglesa.	2012	Dissertação de mestrado
Ana Valéria Bisetto Bork. Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão.	Da Produção Oral para o Texto Escrito: a Construção de uma Proposta Pedagógica com o Gênero Textual Resumé.	2016	Tese de doutorado
Everton Gelinski Gomes de Souza. Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão.	Sequência Didática do Gênero Seminário Acadêmico como Instrumento de Intervenção em um Curso de Letras Inglês no Paraná: estudo de caso.	2022	Tese de doutorado em andamento

Fonte: elaborado pelos autores.

Na fotografia tirada do plano geral dos trabalhos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, observam-se diversas publicações sobre sequências didáticas, de forma geral, e dezenas de textos sobre gêneros textuais/discursivos. Mas o *close-up* desta foto, como já destacado, são as sequências didáticas de

gêneros especificamente.

Edição, decupagem e tratamento das fotografias

A edição de fotos é o processo de seleção das fotos em si. Quando se está no processo de edição, está-se escolhendo qual fotografia seguirá para o tratamento. No fluxo de trabalho de um fotógrafo, quando ele tem que separar as fotos que vão para o tratamento, ele está previamente decupando as imagens para depois serem tratadas. Assim, no tópico anterior, fizemos a triagem dos trabalhos por tema, o que metaforicamente poderia ser considerada a etapa de edição, seguida da etapa de decupagem de cada trabalho sobre sequência didática de gênero publicado pelo Grupo.

Mas sabemos que mais do que registrar momentos, as fotos transmitem mensagens, contam histórias e levam a importantes reflexões. São essas mensagens, histórias e reflexões transmitidas nos trabalhos do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação que buscamos captar no tratamento de cada fotografia então selecionada.

A tese de Beato-Canato (2009), intitulada *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências, defendida em 2009*, na UEL, partiu do princípio de que gêneros são (mega)instrumentos e devem ser apreendidos sistematicamente na escola para que se possa comunicar efetivamente (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sequências didáticas em torno de cartas de apresentação e cartas-respostas foram elaboradas em busca de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em um projeto de troca de correspondências. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências. Seus objetivos específicos foram: 1) avaliar se as sequências didáticas elaboradas podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente

para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados); 2) analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos de alguns dos gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo; 3) investigar as representações das participantes quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto *pen pal* para seu desenvolvimento. Para alcançar o primeiro objetivo, a avaliação do material procurou identificar se a visão de escrita subjacente era coerente com os pressupostos teóricos adotados. A análise das produções das participantes foi realizada com base nas listas de constatação produzidas pelos próprios alunos e os questionários foram analisados seguindo procedimentos de análise propostos por Machado e Brito (2008), em uma perspectiva dialógica. Os resultados obtidos permitiram concluir que o desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de SD contextualizadas em um projeto *pen pal* é possível e propicia o contato com outra cultura e o agir linguageiro na língua estrangeira em estudo, embora exija um planejamento cuidadoso e imponha desafios.

Cinco anos após a defesa da tese, em 2014, Beato-Canato, em parceria com Cristovão, publica o artigo *O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública*, no Periódico Horizontes, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, as autoras advogam que, para alcançar seus objetivos, o trabalho com línguas na rede regular pública de ensino pode ser planejado em sequências didáticas organizadas em torno de gêneros textuais. Para Beato-Canato e Cristovão (2014), tais unidades visam ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, entendidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p. 30). A partir desses pressupostos, sequências didáticas foram aplicadas a alunos de uma escola municipal de Joinville, ao longo de um ano escolar, com o objetivo de possibilitar a participação efetiva em um projeto de troca de correspondências. Dentre os gêneros abordados, foram selecionadas receitas culinárias para o escopo do artigo, que visa, assim, descrever o material elaborado e analisar as produções de um aluno de modo a ilustrar oportunidades de desenvolvimento de capacidades de

linguagem possibilitadas por um trabalho dessa natureza. O diálogo propiciado pelas receitas selecionadas pode ser visto como propiciador do desenvolvimento da capacidade de significação dos estudantes. As autoras ponderam que as discussões geradas a partir da SDG receita auxiliam o desenvolvimento da capacidade de significação ao aguçar o senso de compreensão, respeito e de criticidade dos alunos com relação a si próprios e aos outros pelo fato de, na situação, tratarem de receitas diferentes das receitas tradicionais brasileiras. Com relação às produções, avaliou-se que as atividades trouxeram subsídios para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para esse agir e que, muitas atividades focaram em aspectos linguístico-discursivos, possibilitando que os aprendizes se apropriassem de conhecimentos necessários e as versões finais apresentassem melhoras significativas se contrastadas com as versões iniciais. Dessa maneira, corroboram que a proposta de trabalho com SD no ensino de línguas adicionais pode ser produtiva e colaborar com o desenvolvimento do aluno para a comunicação efetiva e consciente.

A dissertação de mestrado intitulada *O Trabalho (agir) Docente no Processo Coletivo de Planejamento e Elaboração de uma Sequência Didática para o Ensino de Língua Inglesa*, da autoria de Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini, orientada por Vera Lúcia Lopes Cristovão (2012), está ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2008, 2006, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e resultou na elaboração de uma SD em torno do gênero textual *biografia*. Os dados da pesquisa foram gerados durante seis encontros de um curso de extensão voltado à formação continuada de professores de línguas. O curso contou com a participação de três professoras de línguas e da pesquisadora. Na pesquisa foram trabalhadas biografias de três líderes políticos, retiradas de sites da internet. Os resultados do trabalho levaram a identificar nove modos de agir verbalizado pelas professoras no planejamento e elaboração da SD, tanto de origem coletiva quanto de origem individual. As análises apontaram para a proposta de desenvolvimento de *capacidades de linguagem* como um instrumento importante no planejamento de atividades de ensino mais condizentes com as necessidades dos alunos.

A tese de Ana Valéria Bisetto Bork, *Da Produção Oral para o Texto Escrito: a Construção de uma Proposta Pedagógica com o Gênero Textual Resumé*, conta com mais de quinhentas páginas. Partindo-se do pressuposto de que os gêneros são (mega)instrumentos que devem ser apreendidos também no contexto universitário, a fim de que os alunos possam se comunicar com sucesso ao adentrarem o universo profissional, a autora desenvolveu um estudo alusivo aos gêneros biodata, resumé e cover letter. Os três gêneros foram trabalhados em um curso de extensão denominado Professional Writing Development, organizado em módulos, os quais foram responsáveis por compor duas sequências de atividades e uma sequência didática, construídas, especialmente, para os alunos participantes do curso. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi investigar o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, listas de constatação, exposições e intervenções orais) no processo de escrita e reescrita textual dos referidos gêneros. Com respeito aos seus objetivos específicos, a autora:

- i) analisou a configuração das dimensões ensináveis dos gêneros profissionais selecionados, por meio da construção de seus modelos didáticos;
- ii) investigou quais as capacidades de linguagem e os modos de participação dos interlocutores que podem ser desenvolvidos por meio das atividades construídas acerca dos três gêneros profissionais;
- iii) avaliou o aprimoramento textual nas produções inicial e final dos alunos, levando em conta as interações orais ocorridas e os instrumentos de mediação utilizados no desenvolvimento do curso de escrita acadêmica/profissional em LE. Os resultados do estudo permitiram concluir que o processo de escrita e reescrita textual, a partir da utilização das sequências de atividades e do procedimento de sequência didática, das listas de constatação e, principalmente, das interações e intervenções orais em torno dos gêneros profissionais, propicia o agir languageiro na língua estrangeira em estudo necessário para os alunos em formação que estão ingressando no mundo profissional.

Por ainda estar em andamento a tese da autoria de Everton Gelinski Gomes de Souza, *Sequência Didática do Gênero Seminário Acadêmico como Instrumento de Intervenção em um Curso de Letras Inglês no Paraná: estudo de caso*, não foi possível ter acesso ao trabalho.

Conclusão: apreciar a foto, mostrar para outras pessoas e planejar outras fotos

Na concepção do Grupo de Pesquisa *Linguagem e Educação*, Joaquim Dolz (re)significa/(re)significou o construto *sequências didáticas* para as salas de aulas de línguas. Dolz contribuiu e contribui imensamente aos trabalhos do Grupo, em especial pelos conceitos de capacidades de linguagem, modelo didático de gênero, sequência didática, mas também por toda a sua contribuição, em especial nas questões relacionadas ao ensino de escrita, também com suas discussões sobre formação de professores.

Quanto aos subsídios que o Grupo Linguagem e Educação, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), trouxe e/ou têm trazido para a Linguística Aplicada brasileira, as pesquisas centram-se em ensino, avaliação e aprendizagem de línguas, formação de professores de línguas tendo os gêneros, os modelos didáticos e as sequências como importantes instrumentos de mediação.

O Grupo tem colaborado muito para a Linguística Aplicada na linha de pesquisa ensino e aprendizagem na formação de professores de línguas, com os conceitos de gêneros textuais/discursivos, sequências didáticas, modelos didáticos de gêneros, capacidades de linguagens.

O LED tem contribuído significativamente para a linha de pesquisa ensino e aprendizagem na formação de professores de línguas. Nesse sentido, o grupo já propôs a expansão no conceito de *capacidades de linguagens* com a proposta das capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), além de expansões teórico-metodológicas no *framework* tanto do ISD quanto da Didática de Línguas.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. *A Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2003.
BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. Por une evaluation formative intégrée dans la pédagogie du français: de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD,

P.; BAIN, D.; ALLAL, L. *Évaluation formative et didactique du français*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1993.

BEATO-CANATO, A. P. M. *Trocas de correspondência pen pal e sequências didáticas para ensino de língua inglesa*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

BEATO-CANATO, A. P. M.; CRISTOVÃO, V. L. L. *O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública*. *Horizontes*, Dourados, v. 32, p. 57-72, 2014.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORK, A. V. B. *Da produção oral para o texto escrito: a construção de uma proposta pedagógica com o gênero textual resumé*. 2016. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BURNS, A. Analysing action research data. In: BURNS, A. (ed.). *Collaborative research for english language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 152-180.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ANJOS-SANTOS, L. M. *Designing digitally-based didactic proposals for English teacher education programs: an analysis of a Brazilian experience with podcasts* - See more at: <http://www.bloomsbury.com/us/worldcall-sustainability-and-computer-assisted-language-learning-978147424>. In: Ana Maria Gimeno Sanz; Mike Levy; Françoise Blin; David Barr. (Org.). *WorldCALL: Sustainability and Computer-Assisted Language Learning*. Sydney: Bloomsbury, 2015, v. 1, p. 23-28.

CRISTOVÃO, V. L. L.; ARTEMEVA, N. Towards a hybrid approach to genre teaching: comparing the swiss and brazilian schools of socio-discursive interactionism and rhetorical genre studies. *Diálogo das Letras*, v. 7, p. 101-120, 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L.; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.;

FERRARINI, M.; ANJOS-SANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras (UFSM)*, v. 20, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T.C. et al (Org.). *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 17-40.

CRISTOVÃO, V. L. L. A Genre-Based Approach Underlying Didactic Sequences for the Teaching of Languages. In: Natasha Artemeva; Aviva Freedman. (Org.). *Genre Studies Around the Globe: beyond the three traditions*. San Bernardino, CA: Inkshed Publications, 2015, v. 1, p. 403-452.

CRISTOVÃO, V. L. L. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gênero de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 301-321.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências Didáticas para Ensino de Línguas*. In: Renildes Dias; Vera Lúcia Lopes Cristovão. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L. *The Use of Didactic Sequences and the Teaching of L1: an analysis of an institutional program of teaching writing at school*. *L1 Educational Studies in Languages and Literature*. v. 9, p. 5-25, 2009.

DAWSON, J. A. *Qualitative research findings: what do we do to improve and estimate their validity?*. Nova York: [s. n.], 1982.

DENARDI, D. A. C. *Establishing Bridges between a Genre-based Approach to English Language Writing Instruction and Teacher Education*. 2009. Tese (Doutorado em Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) - Universidade Federal de Santa Catarina.

DOLZ, J. *As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática*. *D.E.L.T.A.*, Genebra, v. 32, n.1, p. 237-260, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. R. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Paulo: Claraluz, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. *L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée*, 1993. p.23-37.

FERRARINI, M. A. *O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. 2009. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FERREIRA, F. T. *Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social*. 2020. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2020.

FRANCESCON, P. K. *Desenvolvimento de Capacidades Docentes na Prática de Ensino de Língua Inglesa*. 2019. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

FREITAS, L. M. G. de. *Portfólio tradutório: os papéis da atividade tradutória no processo de ensino, aprendizagem e avaliação*. 2021. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2021.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Educ, 2002.
LANFERDINI, P. A. da F. *O trabalho de planejamento e elaboração de sequências didáticas: instrumento de formação no contexto do programa PIBID*. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019.

LANFERDINI, P. A. F. *O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LENHARO, R. I. *Participação Social por Meio da Música e da Aprendizagem de Língua Inglesa em um Contexto de Vulnerabilidade Social*. 2016. Dissertação

(Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2016.

LUZ, A. C. C. C. de S. *Proposta de um quadro referencial de educação linguística para justiça social na formação inicial de professores de língua inglesa*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2021.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso* (Online), v. 6, p. 9, 2006.

MAGALHAES, T. G.; CRISTOVÃO, V. L. L. *Sequências e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma leitura*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

MIQUELANTE, M. *O ensino e aprendizagem com base em gêneros de texto: possíveis (re)construções do agir docente no processo de formação inicial*. 2019. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2019.

PENA, D. C. M. *Ação de linguagem anti-sexista e ensino de língua inglesa com base em gêneros textuais: uma análise documental*. 2021. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2021.

PETRECHE, C. R. C. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2008.

PONTARA, C. L. *Formação continuada crítico-transformadora: inter-relações com saberes e capacidades docentes*. 2021. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2021.

PONTARA, C. L. *O trabalho com gêneros textuais na aula de Língua Inglesa do CELEM através da utilização do artefato Sequência Didática: uma análise da ação docente*. 2015. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2015.

QUIVY, R.; CAMPENHOUT, L. V. *Manual de investigação em ciências sociais*. 3. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.

REGISTRO, E. S. R. *O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa*. 2013. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

SANTOS, L. M. dos A. *Gêneros Digitais na Educação Inicial do Professor de Língua Inglesa como Instrumentos de (Trans)formação*. 2012. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, S. G. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, E. G. G. de. *Sequência didática do gênero seminário acadêmico como instrumento de intervenção em um curso de letras inglês no Paraná: estudo de caso*. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Autoconfrontação na formação inicial de professores: um instrumento para reconfigurar saberes docentes. *Fólio - Revista de Letras*, Salvador, v. 11, p. 625-649, 2019.

TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2005.

TREVISAN, F. F. *Diversidade sexual e de gênero nas aulas de inglês: a formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social*. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TUCKMAN, B. *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

Recebido em: 11 dez. 2022.

Aprovado em: 22 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Ana Paula Silva

Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti de Freitas

Revisor de língua espanhola: Damián Díaz