

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ – UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES - DLA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

LOIANE DE OLIVEIRA SANTANA NOVAES

**A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA A PRODUÇÃO
ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**ILHÉUS-BAHIA
2021**

LOIANE DE OLIVEIRA SANTANA NOVAES

**A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA A PRODUÇÃO
ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (em Rede Nacional) – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes

Orientador: Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira

ILHÉUS-BAHIA

2021

N935 Novaes, Loiane de Oliveira Santana.
A proposta de sequência didática de gênero para a produção escrita em livros didáticos de língua portuguesa / Loiane de Oliveira Santana Novaes. – Ilhéus, BA : UESC, 2021.
105f.

Orientador: Rogério Soares de Oliveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Mestrado Profissional em Letras.
Inclui referências.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Escrita – Estudo e ensino. 3. Leitura. 4. Livro didático. I. Oliveira, Rogério Soares. II. Título.

CDD - 372.61

LOIANE DE OLIVEIRA SANTANA NOVAES

**A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA A PRODUÇÃO
ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, Universidade Estadual de Santa Cruz, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Ilhéus, agosto de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Prof. Dr. Rogério Soares de Oliveira
Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC
(Orientador)

Profa. Dra. Fernanda Vita Examinadora externa
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Profa. Dra. Fernanda Luzia Lunkes- Examinadora interna
Universidade Estadual de Santa Cruz- PROFLETRAS -UESC

A PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO PARA A PRODUÇÃO ESCRITA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

RESUMO

A despeito dos estudos e avanços teóricos ligados ao campo da linguagem e, em particular, ao ensino de Língua Portuguesa, ainda persiste, em grande parte dos contextos escolares, uma prática de ensino da escrita bastante vinculada ao texto enquanto produto, desconsiderando, portanto, a importância que têm as etapas vivenciadas pelos estudantes no processo de produção escrita. No âmbito do ensino da escrita e de outras habilidades como a leitura e a oralidade, no Brasil, a Sequência Didática, associada ao conceito de gêneros discursivos, começa a ser adotada nos livros didáticos a partir de 1992. Quase três décadas depois, a validação dessas sequências didáticas nos livros didáticos brasileiros e nas práticas metodológicas é questionada devido aos seguintes fatores: a avaliação inicial do conhecimento do aluno é ignorada; a sua organização não segue, na maioria das vezes, o padrão organizacional adequado e nem traz os referências teóricos que validem o modelo que é adotado. Tendo como material de análise a coleção didática *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado e Marisa Balthasar Soares, da editora Moderna (2018), a pesquisa relatada nesta dissertação teve como objetivo geral compreender como os princípios teórico-metodológicos da Sequência Didática de Gêneros se aplicam ao tratamento didático dado às atividades de produção escrita de gêneros argumentativos na referida obra. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa e que segue um modelo simplificado de análise de conteúdo. Os pressupostos teóricos se centram nos estudos sobre a didatização da escrita e nos princípios da metodologia de Sequência Didática de Gêneros, proposta por Dolz e Sheneuwly (2011). Por fim, apresentamos uma proposta de formação para professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II, voltada à metodologia da sequência Didática de Gêneros argumentativos, considerando o pouco domínio dessa estratégia de ensino por parte do público mencionado. Em nossas análises, notamos que, se o material didático responde e se responsabiliza, no plano do explícito, por uma concepção de língua/linguagem interacionista; ele responde, sem responsabilizar-se, no plano do implícito, a uma memória didática tradicional, fonte de seu modelo implícito de SD, bem como a uma concepção de língua/linguagem inscrita num quadro informacionalista, que a toma como instrumento de comunicação.

Palavras-chave: Ensino. Escrita. Argumentação. Sequência Didática. Gênero.

ABSTRACT

Despite studies and theoretical advances linked to the field of language and, in particular, to the teaching of the Portuguese language, a practice of teaching writing, closely linked to the text as a product, still persists in most school contexts, thus disregarding the importance which have the steps experienced by students in the written production process. In the context of teaching writing and other skills such as reading and speaking in Brazil, the Didactic Sequence, associated with the concept of discursive genres, began to be adopted in textbooks in 1992. Almost three decades later, the validation of these sequences didactics in Brazilian textbooks and methodological practices is questioned due to the following factors: the initial assessment of the student's knowledge is ignored; their organization does not, in most cases, follow the appropriate organizational pattern, nor does it bring theoretical references that validate the adopted model. Using as material for analysis the "*Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*", by Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado and Marisa Balthasar Soares, from Moderna publisher (2018), the research reported in this dissertation sought to understand how the theoretical principles and methodologies of the Didactic Sequence of Genres apply to the didactic treatment given to the written production activities of the argumentative genres in that work. It is a documentary research, with a qualitative approach and following a simplified content analysis model. The theoretical assumptions are centered on studies on the didacticization of writing and on the principles of the methodology of the Didactic Sequence of Genres, proposed by Dolz and Sheneuwly (2011). Finally, we present a training proposal for teachers of Portuguese Language in Elementary School II, focused on the methodology of the Didactic Sequence of Argumentative Genres, considering the little mastery of this teaching strategy by the aforementioned audience. In our analyses, we realized that if the didactic material responds and is responsible, at an explicit level, for an interactionist language/language conception; it responds, without taking responsibility, at the implicit level, to a traditional didactic memory, source of its implicit SD model, as well as to a conception of language/language inscribed in an informational framework, which takes it as a communication tool.

Keywords: Teaching. Writing. Argumentation. Didactic Sequence

Sumário

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - ESCRITA, ENSINO E DIALOGISMO	15
1.1 A prática de escrita como tecnologia	15
1.2 Concepções de linguagem e práticas pedagógicas.....	19
1.3 A produção de textos e os gêneros textuais na escola.....	28
1.4 O ensino de Gêneros discursivos argumentativos.....	41
1.5 Sequência didática e práticas de produção de textos.....	43
1.6 Gêneros (com tipologia) predominantemente argumentativa	46
CAPÍTULO II – METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	52
2.1 Procedimentos metodológicos.....	52
2.2 Análise de dados	60
CAPÍTULO III – PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO	88
3.1. Introdução.....	88
3.2. Objetivo geral.....	89
3.4. Metodologia	89
3.5. Referencial teórico	90
3.6. Plano de atividades	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	101

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1- Esferas, modalidades e gêneros.....	43
Figura 2- Esquema da sequência didática	45
Figura 3 - recorte do LD.....	62
Figura 4 - recorte do LD.....	62
Figura 5 - recorte do LD.....	63
Figura 6 - recorte do LD.....	63
Figura 7 - recorte do LD.....	65
Figura 8 - recorte do LD.....	65
Figura 9 - recorte do LD.....	66
Figura 10 - recorte do LD.....	71
Figura 11 - recorte do LD.....	73
Figura 12 - recorte do LD.....	74
Figura 13 - recorte do LD.....	74
Figura 14 - recorte do LD.....	75
Figura 15 - recorte do LD.....	76
Figura 16 - recorte do LD.....	76
Figura 17 - recorte do LD.....	79
Figura 18 - recorte do LD.....	81
Figura 19 - recorte do LD.....	82
Figura 20 - Esquema da sequência didática de gênero argumentativo do capítulo 7	83
Figura 21 - Esquema da sequência didática	84
Figura 22 - Esquema contrastivo capítulo 07	84
Quadro 1- Agrupamento de gêneros de acordo com aspectos tipológicos	48

INTRODUÇÃO

Ainda que os estudos da linguagem, especificamente sobre o ensino de língua materna, tenham avançado em diversos pontos, questionando certos pressupostos e até mesmo desconstruindo determinadas posições e vertentes teóricas, persiste, em grande parte dos contextos escolares brasileiros, uma prática de ensino que toma a escrita unicamente como produto, desconsiderando o seu caráter processual..

Sendo assim, não se dá a devida importância às etapas vivenciadas pelos estudantes no processo de produção escrita, perspectiva que, em face dos desdobramentos epistêmicos do presente, sobretudo aqueles provenientes do quadro teórico que abrange os estudos da linguagem, precisa ser radicalmente revista.

Além disso, cabe destacar que a escrita que se produz na realidade escolar pode ser tomada como resultado de uma prática pouco colaborativa, que não leva em conta as necessidades reais dos alunos, haja vista que a sua historicidade, bem como seu lugar social e material enquanto sujeitos sociais é, frequentemente, ignorado.

Tal concepção é muito próxima daquilo que Paulo Freire (2003) denominou educação bancária, isto é, uma ideologia educacional que toma os educandos como meros pacientes do processo de ensino-aprendizagem, sujeitos mecânicos que “recebem” o conhecimento do educador como se fossem dele depositários e a partir daí podem reproduzir, pela repetição, o conhecimento numa reação mecanizada.

Numa tal concepção, segundo a qual a escrita se afasta de qualquer dimensão dialógica ou de criatividade e passa a ser tomada como uma tecnologia de-codificadora de caracteres para expressar uma dada mensagem; o sujeito que se supõe possuidor do saber (o educador) ensinaria/transmitiria técnicas e métodos capazes de serem reproduzidos pelos alunos.

Veja-se que, nessa concepção de ensino – aqui poderíamos falar em ideologia educacional, tal qual Freire (2003) – a linguagem é reduzida a uma dimensão de instrumentalidade. É tida, portanto, como um instrumento capaz de transmitir uma mensagem. A escrita, portanto, seria uma mera aplicação mecânica

de regras gramaticais e normativas, isto é, uma concatenação de signos, obedecendo a regras previamente estabelecidas para transmitir de forma clara e objetiva uma mensagem.

Cabe destacar que tal concepção teórica antecede o surgimento da linguística, caracterizando-se como pré-saussuriana, visto que desconsidera todo o debate sobre a funcionalidade da língua, sua constituição como sistema, ainda como sua relação diferencial e o debate sobre o valor nos estudos linguísticos.

Ainda poderíamos mencionar que tal posição desconsidera os estudos sobre a opacidade da linguagem, a crítica a sua suposta transparência e tudo o que foi debatido na esteira de Roman Jakobson (2008) a respeito da relação entre linguagem e comunicação.

Nesse sentido, tomar a escrita como mera reproduzibilidade técnica desvela-se um tanto insuficiente, haja vista ao seu substrato mecanicista, ademais de indiferente às questões sócio-históricas e culturais que atravessam as práticas educacional, leitora e de escrita.

Em relação a isso, tem lugar somente uma concepção de língua(gem) centrada no valor imaginário de que há um “escrever correto”, “escrever bem”, amparada na noção hierarquizante de norma culta e padronizadora e modelada conforme os ditames representacionais das tradições normativas em matéria gramatical.

Apesar de fazer parte dos objetivos prioritários do ensino da língua materna no Ensino Fundamental, uma prática que vise à dialogização e à interação dos/com os alunos em processos de “descoberta” e, conseqüentemente, de exploração da escrita como forma não apenas de comunicação, mas também de socialização, expressão e criatividade ainda se vê diante de muitos obstáculos e é objeto de ampla negligência na escola.

No geral, a falta de um projeto sistemático de ensino da escrita, que leve em consideração os debates contemporâneos dos estudos da linguagem, torna o desenvolvimento dessa competência ainda mais difícil, o que pode ser atestado pelos índices de baixo rendimento nas atividades de escrita de grande parte de nossos alunos da Educação Básica.

Na escola, as atividades de escrita se destinam, quase sempre, à produção de um texto para que o professor o avalie de acordo com as normas do modelo gramatical. Na maioria das vezes, os alunos são obrigados a escrever.

Apesar do avanço no trabalho com produção textual, há dificuldade em compreender que, para escrever, o aluno precisa aprender como se faz e isso implica, por exemplo, lidar não apenas com uma complexidade de operações linguístico-discursivas que envolvem a escrita, mas, também e fundamentalmente, observar fatores sociais, históricos e materiais da realidade do educando, normalmente ausentificados dos processos de ensino-aprendizagem tradicionais que focam numa postura mecânica da escrita como reprodutibilidade técnico-linguística.

Outro aspecto que merece nosso destaque ao tratar da produção escrita escolar se relaciona à compreensão de que um suposto êxito nessa atividade pode estar relacionado ao planejamento daquilo que se vai escrever. Sobre essa problemática, Passarelli (2004, p.152) nos alerta quanto ao fato de que, durante muito tempo, a escola guardou o segredo de que “[...] bons escritores planejam e revisam, além de produzirem muitos rascunhos e esboços”.

Nossa experiência como sujeito discente, na educação básica, e, também, como sujeito professor nos conduz, infelizmente, a interpretar a atividade de escrita na escola como relativa a um “tapa buraco”, grosso modo, e ainda como uma “atividade disciplinadora”, de castigo.

Isso distancia a escrita de uma prática planejada e mediada, bem como norteadada ao alcance efetivo dessa competência e habilidades a ela conexas por parte do sujeito discente, podendo, inclusive, fazer com que o educando a signifique como algo desprazeroso e que essa significação perdure em seu inconsciente criando uma memória negativa.

Outro aspecto a ser enfrentado que prejudica a experiência de escrita é a pressão que socialmente é feita em relação aos vestibulares, concursos e provas, de modo que já está construída, em nosso inconsciente social, a imagem de que os testes de redação são os mais difíceis, com maior índice de reprovação. Imaginário esse que pode bloquear a criatividade do educando, fazendo-o temer a escrita. O medo de escrever e seus implícitos – de não escrever bem, de escrever errado, de não ter/saber o que escrever – devem ser enfrentados.

Convém, ainda, mencionar que, nesse imaginário, a escrita só pode ser uma atividade típica, e mesmo até exclusiva, de sujeitos havidos como geniais, artistas e intelectuais, cujas biografias míticas recriam a figura do gênio romântico, o qual, desde muito cedo, escreveria de forma impecável, demonstrando uma aptidão natural e inata para a escrita. Tudo isso acaba criando uma atmosfera de pavor e

medo da escrita. A escrita desvela-se, logo, devido à eficácia desse imaginário, como uma atividade capaz de atestar nossa mediocridade.

Por fim, não podemos desconsiderar que sobre a escrita intervêm aspectos de classe. Estudantes oriundos de classes mais baixas da sociedade têm um desempenho a que se rotula, frequentemente, como menos satisfatório quanto à prática da escrita.

Diante disso, enfrenta-se a seguinte obviedade: o incentivo da capacidade leitora, desde a infância, de sujeitos oriundos de classes economicamente mais abastadas os conduz a um despenho melhor que aquele de sujeitos economicamente menos abastados e que isso, provavelmente, refletiria o fato de que os primeiros tiveram maiores condições de conviver com adultos leitores.

Contudo, é preciso, antes, perguntarmo-nos o que é escrever, bem como tensionar a relação supostamente necessária entre ler muito e escrever bem. Como destaca Eni Orlandi (1998), a leitura e a escrita são capacidades distintas que embora guardem relações uma com a outra não devem ser tomadas de forma tão proporcional.

Para Orlandi (1998), antes de associarmos a “escrita boa” à quantidade de leitura realizada pelo indivíduo, devemos questionar de que maneira estamos significando o que é ler. Com efeito, poderíamos, assim, tensionar os efeitos ideológicos que fazem funcionar o que a autora denomina como divisão do trabalho de leitura, de onde passamos, enquanto sociedade, a considerar apenas a prática leitora de determinadas produções culturais, referidas a posições de classe, como objetos de efetiva leitura, enquanto subalternizamos outros bens simbólicos, tais como o gênero *Funk*, por exemplo, e as práticas leitoras que neles se agenciam.

Ademais, no tocante à problemática da leitura, Orlandi (2012) advoga que há um leitor virtual inscrito em todo texto, como uma espécie de antecipação de eficácia prospectiva, isto é, concretizável no momento em que o processo leitor se realiza num leitor real. O leitor virtual é, assim, “[...] constituído no próprio ato de escrita” (p. 10). Ele é um leitor imaginário, implicitado pelo autor como aquele a quem destina o seu texto, para quem se dirige, um cúmplice ou um adversário. Dessa maneira, o processo de interação da leitura estabelece um jogo entre as posições de sujeito inscritas no texto e a posição de leitor real que se constitui no gesto leitor.

Com efeito, a historicidade de todo texto põe em jogo a historicidade dos sujeitos que nele se implicam no processo leitor, bem como, nas demais práticas

simbólicas, a exemplo, na relação ensino-aprendizagem da escrita, a historicidade dos sujeitos aluno e professor em interação e mediados pelos suportes didáticos mais diversos.

Trata-se de um processo de significação que tem como base a realidade significativa como lugar dinâmico, dialógico e dialético, sustentante e possibilitador de mútuas e muitas identificações e filiações ideológicas.

Resulta do que precede que um questionamento radical sobre o que é escrever bem ou escrever corretamente se faz sempre necessário, uma vez que há confrontos e disputas ideológicas a que evocam as mais diversas noções de leitura e de sua suposta contraparte, a escrita, sendo algumas delas dominantes e outras dominadas em nossa sociedade.

De nossa parte, compreendemos que as ditas *escrita correta* e *boa escrita* são construtos padronizadores, isto é, modelos representacionais que funcionam para instalar e determinar o que deve ser perseguido, em termos de práticas leitora e de escrita ideais, pelos sujeitos sociais. Assim, não será todo e qualquer objeto, sujeito, estilo ou traço de linguagem que será reconhecido social e predominantemente no quadro das normas modelares de uso da língua.

Os modelos de que falamos decorrem da escrita típica da classe burguesa, jogando, em relação a isso, outros marcadores sociais da diferença, tais como raça, sexo, gênero. Os sujeitos e práticas sociais subalternizados em relação a estes modelos são, nessa lógica, afastados quase sempre da possibilidade de subjetivar o lugar de produtores de conhecimento, pois os seus saberes são, muitas vezes, significados como deficitários, além de sua gramática real ser esvaziada em relação à norma culta. Então, as instituições gestoras da memória coletiva, tais como a literária, a científica, dentre outras, empurra-os para as margens das epistemes.

Na distinção entre a escrita correta e a escrita errada, operam elementos de exclusão social, a exemplo do não reconhecimento de determinados textos como literários (subliteratura) por não terem sido redigidos segundo a norma padrão da língua. Normalmente tais textos são oriundos de grupos subalternizados, periféricos e marginalizados. Tais sujeitos podem ser, no máximo, consumidores de cultura escrita, mas não seus produtores. Quando muito, reconhece-se neles sujeitos produtores de saberes orais e tradicionais (SAID, 2011).

Para confrontar essas concepções tradicionais que a escola ainda tem sobre o ensino-aprendizagem da escrita, as atividades propostas devem ser

planejadas e orientadas, valorizando, assim, o processo de escrita em todas as etapas pelas quais passa um texto quando está sendo construído, bem como a realidade sociocultural dos educandos.

Dessa maneira, assim, se poderá tensionar as noções de escrita e leitura dominantes em nossa sociedade e disputar, desde outros sentidos de leitura e escrita, os espaços de produção de saber, conhecimento, episteme e autoria. Além disso, outras questões são igualmente importantes como, por exemplo, dar sentido àquilo que se produz na escola e para a escola. O texto não pode continuar sendo um produto objeto de correção para avaliação e rotulação dos que “sabem escrever” e “não sabem escrever”.

Em face desse contexto de falta de sistematização do ensino da escrita na escola, o desempenho do educando retrata uma realidade bastante negativa no que concerne à sua capacidade de expressão quando usa essa modalidade de linguagem.

Salientamos que, ao falarmos dessa falta de sistematização, não estamos desconsiderando os componentes curriculares que se dedicam à produção de textos em sala de aula, mas à falta de um projeto de escrita, à falta de um plano de trabalho que considere a atividade de escrita como um processo mediado, sistemático e necessariamente um processo cultural e social. Em outras palavras, a escrita como processo dialógico e dialético (ORLANDI, 1998).

Cabe destacar também que devemos considerar que, no Brasil, um país com alto índice de desigualdade social e cultural, o livro didático é, em muitos casos, o único livro que adentra aos lares dos educandos pobres. Isso porque, frequentemente, é por meio do livro didático que muitas famílias acessam, inclusive, a literatura e mediante trechos, fragmentos de livros literários ou pequenos contos, crônicas e poemas (AFONSO-ROCHA, 2020). Em muitos casos, os livros didáticos são os únicos a entrarem nas casas durante toda a vida do estudante e até mesmo de algumas gerações da família.

Evidenciamos que, como suporte didático, o livro é um importante recurso no encadeamento da aquisição e construção da escrita enquanto prática social, além do fato de que, em muitas realidades escolares, constitui-se como o único amparo pedagógico e didático disponível para o professor.

A presente pesquisa se centrou na análise da coleção **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, de Shirley Goulart de Oliveira Garcia

Jurado e Marisa Balthasar Soares, da editora Moderna (2018) e teve como objetivo geral compreender como os princípios teórico-metodológicos da Sequência Didática de Gêneros se aplicam ao tratamento didático dado às atividades de produção escrita de gêneros argumentativos na referida obra. Para tanto, definimos como objetivos específicos:

- i) Analisar a aplicabilidade da metodologia da sequência didática no documento.
- ii) Identificar os gêneros argumentativos explorados na seção de produção escrita.
- iii) Analisar e sistematizar informações coletadas no livro didático.
- iv) Elaborar uma proposição de intervenção voltada para a formação continuada de professores da Educação Básica com base no modelo teórico-metodológico de Didática de Gêneros.

O termo Sequência Didática (doravante, SD) surgiu em meados de 1980, nos programas escolares oficiais da França, com a finalidade de reagrupar os conteúdos de Redação, Gramática, Ortografia e Sintaxe que eram descompartmentalizados.

Para Dolz (2010, p. 83), a SD é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual. Para propor um modelo de sequência didática de gênero, ele se ampara na definição de gênero do discurso baseado na perspectiva do círculo de Bakhtin (1997), que o define como campo social de enunciados relativamente estáveis que permeiam as esferas de utilização comunicacional, com características únicas, vivas e históricas.

No Brasil, a SD, associada ao conceito de gêneros discursivos, começa a ser adotada nos livros didáticos a partir de 1992, seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares, que orientam atividades interligadas de leitura, escrita e oralidade. Quase três décadas depois, a validação dessas SDs, nos livros didáticos brasileiros e nas práticas metodológicas, é questionada por Dolz no “Seminário Internacional Escrevendo o Futuro”, no ano de 2015.

Para o aludido autor, a avaliação inicial do conhecimento do aluno é ignorada, e, também, a organização da SD presente nos livros didáticos não segue, na maioria das vezes, o padrão organizacional adequado e nem traz os referenciais teóricos que validem aquele modelo de sequência adotado.

A presente pesquisa, de natureza documental, segue o paradigma qualitativo conjugado ao modelo simplificado de Análise de Conteúdo proposto por Guerra (2008). O *corpus* analítico está constituído por recortes significativos extraídos do material de análise, os quais entendemos representativos da metodologia da sequência didática e dos gêneros argumentativos explorados na coleção.

O presente estudo também se justifica por ter a intenção de demonstrar a importância de uma pesquisa sequencial adequada sobre os gêneros textuais nas atividades de produção de textos escritos, especificamente argumentativos. Tentamos contribuir, assim, com consolidação de perspectivas quanto à relação entre produção escrita e livro didático, o qual pode ser um importante recurso docente na mediação para a produção de uma escrita reflexiva, crítica e dinâmica.

Esta pesquisa contribui, ainda, diretamente para nossa formação continuada e, em especial, para nossa prática docente na condução do nosso trabalho como formador de escritores na escola. Como mestranda no PROFLETRAS, nada mais relevante do que produzir um trabalho vinculado a uma das linhas de pesquisa do Programa, cujos resultados poderão colaborar com o processo de produção escrita na escola.

No Capítulo I – *Escrita, ensino e dialogismo* – fazemos uma incursão teórica sobre a problemática da escrita, as concepções de linguagem dominantes e suas relações com as práticas pedagógicas, a produção textual nas escolas e o campo dos gêneros, as especificidades do ensino de gêneros discursivos argumentativos, o conceito de Sequência Didática e os Gêneros (com tipologia) predominantemente argumentativa.

No Capítulo II – *Metodologia e análise de dados* – expomos o delineamento procedimental e metodológico desta investigação, os principais operadores de leitura mobilizados, com vistas a apresentar o lugar de onde falamos e situarmos a nossa perspectiva epistemológica. Ademais, pressupondo este movimento de construção e exposição de nosso dispositivo de leitura, passamos, num segundo momento, a sucessivos gestos de descrição e interpretação de nosso material de análise, enfocando, principalmente, a dispersão entre o que se explicita e os implícitos, as heterogeneidades e responsabilidades veladas, bem como o que permanece calado na ordem do que está dito.

Finalmente, no capítulo III – *Proposição de intervenção* – apresentamos a nossa elaboração de uma proposta interventiva, esquematiza e sistematizada a partir

dos princípios teórico-metodológicos da SD dos gêneros, visando-se a formação continuada de professores de língua portuguesa da Educação Básica.

CAPÍTULO I - ESCRITA, ENSINO E DIALOGISMO

Neste capítulo faremos uma incursão teórica sobre a problemática da escrita, as concepções de linguagem dominantes e suas relações com as práticas pedagógicas, a produção textual nas escolas e o campo dos gêneros, as especificidades do ensino de gêneros discursivos argumentativos, o conceito de Sequência Didática e os Gêneros (com tipologia) predominantemente argumentativa.

Nosso objetivo é, então, realizar um percurso teórico sobre a questão da escrita e expor nossa tomada de posição, não apenas epistêmica, mas politicamente situada e engajada numa atitude transformativa e crítica, assumindo os atravessamentos constitutivos de nossas posições de sujeito em alternância, a de pesquisadora e a de professora.

1.1 A prática de escrita como tecnologia

Em *As tecnologias da inteligência*, o filósofo da cibercultura, Pierre Lévy (1993), propõe uma interessante reflexão sobre a relação entre a escrita e a formação das relações sociais, desde uma concepção que considera as condições espaço-temporais dessa tecnologia tão necessária ao desenvolvimento dos laços sociais e da própria sociedade tal qual a compreendemos na atualidade.

Para Lévy (1993), qualquer reflexão sobre a escrita deve levar em consideração essa formação constitutiva, isto é, precisa considerar que a escrita integra os diferentes níveis de socialização, numa dinâmica integrativa do que chamou de processo de sujeição (tornar-se sujeito). Dessa forma, considera, o autor, que a escrita permitiu que nos tornássemos sujeitos.

Nesse sentido, Lévy (1993) afirma que a tecnologia da escrita é corresponsável pela inscrição do histórico no simbólico. Com isso, destaca que a escrita é uma tecnologia constitutiva da memória social. Em sua reflexão, propõe pensar a relação que temos com a escrita a partir do que denominou de três tempos do espírito, a saber: 1) oralidade, 2) a escrita 3) a informática. Cada um desses momentos corresponderia à invenção de uma tecnologia constitutiva dos indivíduos, bem como da sociedade. Isso porque tais tecnologias reorganizariam a forma como somos reiteradamente transformados em sujeitos, interferindo na relação com o outro

e com o mundo, assim como modificando o funcionamento do pensamento, da memória, da vida social.

No tempo do espírito da oralidade, Lévy (1993) considera que nossa capacidade de falarmos, nossa capacidade de comunicação por um instrumental linguístico, isto é, languageira, deve ser pensada como uma tecnologia estrutural da sociedade. Sem o desenvolvimento da oralidade, sem a conquista/invenção da fala, dessa tecnologia languageira, não haveria homem. Lévy (1993), então, sustentou que a capacidade de comunicação oral deve ser pensada como parte do processo evolutivo humano, de modo a considerar, necessariamente, nesse processo, a utilização do corpo, bem como dos seus movimentos, gestos e sons para o desenvolvimento de um artefato comunicacional, isto é, a língua.

Inventando outra formatação social, a escrita teria, para Lévy (1998), uma característica tecnológica imanente e evidente. A escrita como tecnologia expressaria, em sua reflexão, uma dimensão mediata da oralidade, uma dimensão secundária. Nesse sentido, postula que a tecnologia da escrita é necessariamente mediada por um suporte material, inexistente na oralidade. Suporte, assim, responsável pelo distanciamento do vínculo imediato entre os interlocutores. Dessa forma, compreendeu que a escrita ensejou a multiplicação e diversificação do vínculo social.

A escrita é vista, por Lévy (1993), como uma tecnologia analógica e tecnologia semiologicamente intersubjetiva. Tal tecnologia seria, então, fundante da vida social tal qual conhecemos, pois somente pela escrita foi possível desenvolver não apenas a noção de tecnologia, mas qualquer aparato tecnológico intersubjetivo. A escrita permite que o homem intervenha na natureza, sua existência como tecnologia é estrutural ao desenvolvimento de qualquer outra tecnologia intersubjetiva. Para Lévy (1993), sem a escrita inexistiria a própria inteligibilidade da tecnologia semiológica.

Por fim, Lévy (1993) destaca a importância de considerarmos a informática como o terceiro momento do espírito. A informática aqui é pensada como processo tecnológico de socialização e pluralização dos vínculos sociais. A informática aparece assim, em Lévy (1993), como conjugalidade entre a oralidade e a escrita. Lévy (1993) pensa a informática como uma modulação da escrita, responsável pelos processos contemporâneos de agenciamentos sociais. Isso significa que a informática interferiria na constituição e na percepção das tecnologias constitutivas do eu, assim como nas relações intersubjetivas que permitem a existência do eu (eu-outros). Por isso, Lévy

(1993) compreendeu a informática como modulação da tecnologia da escrita conjugada à oralidade, de modo a postular a necessidade de pensar a escrita como constituidora do vínculo social, assim como pensar sua importância nos processos de socialização.

Para Lévy (1993), as reflexões sobre a escrita devem considerar esse quadro; não como desenvolvimento linear da escrita, no sentido de que um momento superaria o outro, mas como desenvolvimento circular, no qual um tempo do espírito passa a ser coexistente com os demais. Pensar a escrita desde sua relação com a memória, com a história, com a sociedade, nos termos ora discutidos, faz-se bastante necessário.

Nesse sentido, Lévy (1993) sustenta pensar a escrita a partir de três modulações da memória. Num primeiro momento, relacionada ao tempo da oralidade, teríamos a memória circular. Sem suporte material, a oralidade faz a memória circular entre os falantes por formas narrativas. O autor destaca que a oralidade permitiria grande mutabilidade nos discursos. Isso porque o ato de narrar modificaria a sua estrutura narrativa, a exemplo dos mitos. Tal memória pode ser aproximada, sustentamos, da concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

O aparecimento da escrita teria ocasionado um processo que Lévy (1993) denominou linearização e sistematização da memória. Essa memória seria responsável pelo surgimento da história, uma vez que tal linearização possibilitou a citacionalidade dos discursos, inventando a estrutura do discurso outro. Para Lévy (1993), a escrita permitiu assim que o homem se percebesse um ser individual, não mais visto como constitutivo do outro.

A escrita inventou o outro, promovendo a cisão do eu. Tal memória foi, segundo o autor, igualmente responsável pela invenção da estrutura individualista da intencionalidade. Por isso, entendemos que se a intencionalidade é o efeito prático dessa memória linear, ela se funda num pretense monologismo. Isso porque, tal qual é possível depreender de Lévy (1993), a ideia de reprodutibilidade do discurso outro pressuporia a existência de uma dimensão pura e intacta do discurso, fundando, assim, a ilusão da homogeneidade e do discurso fundador. A linguagem, assim, pode ser pensada, nessa concepção linear da memória, como expressão do pensamento.

Por último, Lévy (1993) considerou uma terceira dimensão da memória. Essa atrelada ao terceiro tempo do espírito: a informática como modulação da escrita conjugada à oralidade e não apenas tomada como espaço digital e redes de

computadores. Lévy (1993) pensa o digital desde a formação e a transformação dos vínculos digitais e seus efeitos na constituição do sujeito contemporâneo. Isso significa considerar a informática como tecnologia intersubjetiva e semiológica da linguagem. Pensar a informática desde o signo linguístico.

Consideremos, nesse viés, que, desde essa concepção, viveríamos o momento da informatização da memória. Como é de se notar, se a informática corresponderia a conjugação dos dois outros tempos dos espíritos, a memória informatizada é caracterizada pela conjugação da memória circular e da memória linear. Isso significa considerar a memória desde uma perspectiva de correlação e imbricação, ou seja, constitutiva do que Lévy chamou de situações sociais de interação. Nessa perspectiva, a memória é pensada desde uma matriz dialógica de interação. Entendemos, a partir disso, que a linguagem pode ser pensada, nessa concepção de informatização da memória, como forma ou processo de interação.

Com intuito de pensar a escrita como constitutiva do vínculo social e atrelada aos processos de socialização e constituição do sujeito, fomos levados a propor uma aproximação entre os três momentos do espírito de Lévy (1993) e as concepções de linguagem oriundas dos estudos linguísticos modernos. Nesse sentido, aproximamos: a memória circular à concepção de linguagem como instrumento de comunicação; a memória linear à concepção de linguagem como expressão do pensamento; e por fim, a memória informatizada à concepção de linguagem como forma ou processo de interação.

Tal aproximação será fundamental para pensarmos o processo de ensino-aprendizagem, bem como para compreendemos as concepções de linguagem desde suas condições sociais e históricas, aqui pensadas a partir das tecnologias de modulações da escrita: oralidade, escrita e informática.

No próximo subitem, iremos aprofundar as concepções de linguagem ora citadas e pensá-las desde as práticas pedagógicas do fazer docente a escola. Isso porque, como discutiremos, desde, pelo menos, a segunda metade do século XX, vivenciamos os reflexos e efeitos dessas três grandes concepções da linguagem. Concepções essas que influenciaram e influenciam as práticas pedagógicas na escola. Estamos falando da linguagem como expressão do pensamento, da linguagem como instrumento de comunicação e da linguagem como uma forma e um lugar de interação. Por isso, buscaremos compreender como essas concepções explicam diferentes práticas pedagógicas.

1.2 Concepções de linguagem e práticas pedagógicas

Nos estudos linguísticos, são, frequentemente, dominantes, três concepções distintas de linguagem: a) como expressão do pensamento; b) como instrumento de comunicação; c) como forma ou processo de interação (GERALDI, 1984).

Na concepção de linguagem como expressão do pensamento, o pensamento é entendido como anterior à linguagem. Portanto, o saber se expressar está entrelaçado com o saber pensar ou saber organizar os pensamentos. A linguagem é tomada como reflexo do pensamento. Desse modo, todo o fenômeno linguístico é reduzido a uma atividade individualista e monológica, por desconsiderar valores externos à enunciação, a exemplo do contexto e do interlocutor.

A língua é encarada, ainda, como um produto acabado, um sistema estável de normas, um depósito inerte, sem interferência do contexto social. Nessa concepção, a língua não estabelece nenhuma relação com suas realizações vivas, isto é, com o cotidiano dos falantes. Tal perspectiva de língua e de linguagem é reforçada pelos estudos tradicionais da gramática normativa, pelos quais a aprendizagem da teoria gramatical é tida como garantia para chegar a um pretense, mas desde sempre frustrado, domínio da linguagem, de modo a privilegiar o modo de falar e de escrever típicos das camadas sociais mais favorecidas.

Acaba-se, nesse viés, por reforçar preconceitos linguísticos, visto que esse modo de ver a língua(gem) se funda numa dimensão normativo-excludente, reduzindo-se os fatos linguageiros à uma série, mais ou menos, delimitada e sistematizada de instrumentos e tecnologias linguísticas previamente estabelecidos. A língua se circunscreve, então, a uma maneira específica de falar e de escrever construída sócio-historicamente. É a normalização do falar, sua gramaticalização normalizadora e normatizadora, instauradora, assim, de hierarquias de diversas ordens. Como já destacamos, essa normalização termina por sustentar um modo supostamente correto de escrever e de falar típicos de setores específicos da sociedade: as classes burguesas, sobremodo.

Dessa forma, a língua, desde uma concepção normativa e redutora, serve à autorização de quem pode e deve falar e/ou escrever e sob dadas circunstâncias. Isso pode ser visto a partir da ideia amplamente difundida de que a literatura, vista

como lugar do sublime e do belo, expressaria o local sacralizado da língua, de modo que não é qualquer um que estaria autorizado a escrever literatura.

Tal autorização social é “concedida” àqueles que dominam a linguagem, suas formas, suas normas, seus artifícios, os modos de “brincar com as palavras”, de inscrever o poético, o metafórico, tornando-a seu instrumento de trabalho, sua matéria-prima. Perceba-se que essa concepção é sustentada numa dada ideologia que separa aqueles que podem escrever daqueles que são impedidos de realizar essa atividade, afinal, por desconhecerem tais regras linguísticas, seriam incapazes de “dominar” a língua e seus muitos modos eruditos de significação do mundo. Domínio, então, da representação normativo-gramatical da língua, supostamente essencial e necessário ao fazer literário.

Nesse seguimento de ideias, não apenas a língua se torna, sobretudo, inatingível, como também o fazer literário se circunscreve às classes ditas letradas, formal e adequadamente. Assim, nas classes menos favorecidas, aparentemente, não haveriam sujeitos passíveis de se inscrever na posição de autoria, de onde lhes cabe subjetivar, estritamente, o lugar de leitores, tomados como interlocutores passivos e que pouco têm a dizer sobre a construção do sentido para além da superfície significante imanente à obra.

Aqui, já podemos refletir sobre os efeitos dessa concepção no processo de constituição do educando como sujeito leitor e como sujeito autor, destacando que há um recorte de classe que existe produzindo efeitos na leitura e na escrita. Isso porque, como discutimos, tal concepção tende a intensificar a desigualdade educacional e cultural, visto que normatiza o modo de falar e de escrever das classes favorecidas e o impõe como forma adequada, bela, formal, culta e legítima. A um só tempo, deslegitima-se as formas, usos e estilo das demais classes, além, é claro de inscrevê-las pelos signos da inadequação, da feiura, do erro, atrelando-as à ausência de cultura.

Tal imaginário, materialmente eficaz, faz com que os educandos oriundos das classes subalternizadas não possam se reconhecer e ser reconhecidos como leitores e escritores, de modo que passam a ser ver como sujeitos não legitimados, bem como a escrever ou ler adequadamente. Isso pode ser notado no medo generalizado que, frequentemente se pode observar nos estudantes, quanto a provas e exames dissertativos. Imaginário que, ao produzir o sentimento de

inadequação, acaba por naturalizar, efetivar e investir, como único lugar possível de ocupação, as margens do social.

No Brasil, até a década de 60, essa concepção “funciona muito bem”, já que a escola era um espaço elitizado e para poucos. Os professores realizavam uma prática voltada para o ensino de conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem. Porém, a chegada da democratização, mesmo que insuficiente, da escola, trouxe consigo uma diversidade de discursos, e a concepção de ensino de um Português padrão já não consegue dar conta de explicar todos os falares brasileiros, ainda que seja uma concepção em clara dominância no fazer pedagógico. Dominância essa reforçada e garantida pela intensificação do imaginário normativo da língua.

É preciso salientar que essa concepção de linguagem

[...] se baseia na crença de que só existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, ‘errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente’, e não é raro a gente ouvir que ‘isso não é português’. (BAGNO, 1999, p. 39).

Mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais orientando sobre que tipo de ensino da escrita é o mais eficaz e humanizado, a concepção de linguagem de cada professor ainda prevalece em sala de aula. Não que, com isso, queiramos responsabilizar, individualmente, os professores pela dominância da concepção normativa de linguagem. É preciso deixar claro que tal dominância se afiança no imaginário, na cultura e na história. A posição de sujeito professor deve ser pensada como uma posição sempre em disputa, atravessadas por diferentes concepções de linguagem. E, por isso, mesmo, tal posição deve ser pensada desde suas condições sócio-históricas. A prevalência e/ou hegemonia da linguagem normativa não é justificada individualmente pelas possíveis escolhas dos professores.

A segunda concepção de linguagem que nos cabe discutir, brevemente, é a da comunicação. Nessa perspectiva, a língua é reduzida a um código cuja função é a transmissão de ideias, a comunicação de mensagens num modelo informacionalista. A linguagem é, assim, vista e concebida como “[...] um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de

transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Como podemos notar, tal concepção está estritamente ligada às ditas funções da linguagem, pelas quais, a língua é pensada como um código utilizado entre interlocutores (emissor-receptor) para transmitir uma dada mensagem transparente e inequívoca. Isto é, a linguagem é reduzida ao aspecto puramente comunicativo, de modo que é tomada como processo de decodificação-codificação de informações. É, então, tomada como puro instrumento, ferramenta que podemos dispor para transmitir informações conforme as nossas intenções e para receptores tomados apenas como ouvintes passivos.

Segundo Travaglia (1997), nessa concepção, a linguagem é reduzida a um ato racional, construído no interior da mente, e, por isso, um ato individual e solitário. Conseqüentemente, segundo essa perspectiva, o ensino da escrita e sua aquisição restarão voltados ao efetivo escritor, sem interferência do social, o qual, dono absoluto do seu dizer (ilusão da intencionalidade), representa graficamente os conteúdos de sua consciência, driblando as opacidades do languageiro e as possibilidades de ruído. Assim como no caso da linguagem, a escrita não levará em conta nada que seja externo, nada que esteja fora do controle do escritor. A atividade de escrita será uma representação dos pensamentos e intenções apenas dele (locutor/escritor):

[...] essa pluralidade de respostas nos faz pensar que o modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos a escrita, ainda que não tenhamos consciência disso. (KOCH; ELIAS, 2008).

Cabe destacar que Eni Orlandi (1998) faz uma interessante crítica a essa concepção, isso pelo fato de, segundo autora, esta desconsiderar os elementos sociais e históricos da linguagem, a exemplo das relações de poder e do funcionamento da ideologia no social. Muito mais do que comunicar, a linguagem também impede a comunicação, restringe sentidos, potencializa outros e assujeita os indivíduos. Pensar a linguagem como instrumento, então, é desconsiderar que somos sujeitos na linguagem e pela linguagem. Dessa forma, muito mais do que um instrumento exterior, externo, a linguagem nos é constitutiva, condição de

possibilidade de sermos sujeitos, de haver história e de os sentidos mudarem de lugar, de haver resistência e metáfora.

Tal concepção comunicacional foi demasiadamente reforçada pelas noções de autoria e genialidade (CHARTIER, 1998). Isso porque, a invenção do sujeito autor precisou se fundamentar na noção jurídica de indivíduo, de modo a legitimar o direito sobre sua produção escrita. Se antes, conforme Chartier (1998), os textos circulavam sem autoria, sem nome e podiam inclusive ser comercializados pela ideia de posse. O possuidor era o legítimo dono da obra, podendo dispor dela sem autorização de quem a escreveu.

O autor é, assim, antes de qualquer coisa, uma posição juridicamente instanciada. A partir da sua invenção, os textos passam a expressar a genialidade, criatividade de um indivíduo. Para que isso se sustente, é preciso investir na ideia de sujeito consciente, senhor de si, capaz de dizer o mundo e as verdades ocultas do seu interior. Os textos passam a comunicar a verdade do seu autor. Por isso, os investimentos na consolidação da perspectiva que buscava explicar as obras pela vida dos autores.

Esse sujeito, apesar da concepção pela qual é lido, é um sujeito histórico, social e em plena interação com o mundo, a partir das suas habilidades de interação adquiridas ao longo do seu processo de construção da linguagem. O texto, por sua vez, desempenha o papel do produto final do pensamento lógico do emissor, restando ao leitor apenas sua decodificação.

É bom salientar que nem sempre o professor está consciente da teoria linguística ou do método que embasa o seu trabalho. Muitas vezes não ocorre uma reflexão sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula. E, claro, precisamos tensionar essa posição de sujeito, de modo a escapar ao psicologismo intencionalista e pré-saussureano. Tal qual pacificado nos estudos linguísticos posteriores à virada linguística-pragmática, o sujeito não é pensado como origem do dizer, senhor de si, autoconsciente, pelo contrário, o sujeito decorre de uma série infinitesimal de atravessamentos e de discursos outros. O sujeito é uma dispersão, fragmentado, embora, pela eficácia imaginária da ideologia, represente-se como uno, indivisível e senhor de si. Ele é muito mais dito do que consegue dizer, necessariamente (ORLANDI, 1998).

Ainda, se o professor se identifica hegemonicamente com uma concepção de linguagem enquanto instrumento de comunicação, um sistema pronto, imutável e

acabado, tendo como base que a língua é um código, um conjunto de signos, restando ao emissor apenas a transmissão de informações para um receptor e que os dois precisam dominar esse código para que a comunicação aconteça (GERALDI, 1997); o ensino da escrita será focado na decodificação dos seus códigos e, certamente, este professor estará amparado fundamentalmente nos estudos da Gramática Normativa, tendo como foco a língua.

Ao aluno cabe apenas demonstrar domínio das normas desse sistema a partir de modelos prescritos e estudos de palavras e frases soltas, sendo apartado, assim, em uma prática metodológica de certo e errado. Travaglia (1997, p. 38) esclarece que esse ensino:

[...] é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada 'faça isso' corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem.

Para Antunes (2009), a inaptidão para compreensão e a composição de textos mais complexos, bem como a dificuldade de leituras produtivas, entre tantos outros apoucamentos, são os conhecidos resultados desses dois modelos de ensino da escrita.

Por fim, a linguagem pode ser entendida como forma de interação. A linguagem estudada e analisada em situações reais de uso tende a favorecer a expansão da área da linguagem. Essa concepção foi desenvolvida inicialmente pelo círculo de Bakhtin, segundo o qual, a língua expressa um processo infinitesimal, isto é, ininterrupto, concretizado pela interação social entre os interlocutores. Tal perspectiva questiona e confronta a ideia da língua como um sistema estável, normativo, composto de formas idênticas, previamente estabelecidas. Os falantes são assim considerados como agentes sociais de efetivação e transformação da língua pelo diálogo.

Se o professor compreende a linguagem como uma atividade essencialmente interativa e não apenas como uma forma ou sistema, esse professor ensinará que a escrita é um mecanismo para interagir com seu interlocutor e não só para atingir objetivos de comunicação. Nesse sentido, a escrita se dará por meio de enunciados, na iminência da interação:

Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (FUZA *et al* 2011, p. 490).

Segundo Bakhtin (2009), a linguagem é o lugar das relações sociais, ou seja, a comunicação interpessoal ocorre através dela. Essa interação ocorre por meio de instruções implementadas de maneiras diferentes. Dessa forma,

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. (BAKHTIN, 1981, p.113).

Trabalhar a linguagem na perspectiva da interação social é, como aponta Gonçalves (2004), uma visão mais adequada da linguagem, pois o aluno pode refletir sobre a sua própria linguagem e/ou escrita e outras situações com as quais interage no seu cotidiano. Nesse sentido,

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta. A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 1997, p. 271).

Sabemos que uma das preocupações dos professores de línguas não é apenas "ler", mas também "ler". O que precisa ser feito é abordar essa discussão com problemas práticos durante a aula de leitura. Para isso, é necessário estudar uma série de técnicas comumente utilizadas por professores e produtores de materiais didáticos.

Além disso, deve haver oportunidades para modificar ou expandir materiais e procedimentos a fim de desenvolver habilidades de comunicação. Consequentemente, é importante reconhecer que o ensino da leitura é uma atividade teórica e prática, que os materiais e métodos mais eficazes de ensino nas aulas, dependem dos princípios que derivam da compreensão do que é leitura e do seu impacto na competência de uso de cada falante.

João Wanderley Geraldi foi o primeiro a nos guiar, no Brasil, nesta nova visão de linguagem, o que no início dos anos oitenta desencadeou uma verdadeira revolução no ensino de língua Portuguesa, desenhando novos paradigmas a partir

da concepção interacionista de linguagem. E, ao invés de buscar respostas para as questões “Como ensinar?”, ele ousou ir além e se perguntou: “o que ensinamos?”, porque entendeu que a resposta a essa questão deveria ser dada antes do “como”, “quando” e “o que” ensinar.

Para tanto, apoiou o ensino da Língua Portuguesa na compreensão da “língua como forma de ação, lugar de constituição das relações sociais” (SILVA, 1994, p. 57); que só se estabeleceria dessa forma se havia um posicionamento em relação às línguas e uma escolha do que seria mais importante no processo ensino-aprendizagem de línguas. Como resultado, ele focou sua proposta em três práticas básicas que devem ser implementadas por meio de atividades que se integrem entre si e nas relações sociais dos sujeitos:

1. Prática de leitura de textos
 - a) a leitura de narrativas longas: romance e novelas;
 - b) a leitura de textos curtos: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais etc.
2. Prática de produção de textos orais e escritos
3. Prática de análise linguística

Em relação à prática de produção de textos, Geraldi (1997) criticou a forma como era realizado o exercício da escrita, em que o aluno escrevia sempre para o mesmo leitor desinteressado, o professor. O autor propôs outro destino para os textos produzidos na escola: produção de livros e murais para que outros leitores tivessem acesso ao texto. Titula-se, portanto, uma proposta de produção ancorada em fatos reais da língua, em sua funcionalidade, tendo em vista a finalidade da interlocução.

Sobre a prática da análise da linguagem, parece apropriado destacar três questões baseadas nas explicações de Geraldi (1997). A primeira refere-se ao fato de a análise linguística não se caracterizar como uma nova terminologia para a análise gramatical. Embora inclua obras baseadas na gramática tradicional, a prática da análise linguística acresce, ao estudo da gramática, do ponto de vista do texto proclamado, uma compreensão e descrição de como os sujeitos, em situações interativas a partir das quais se relacionam, lidam com determinados meios linguísticos para realizar seu projeto de se fazer entender.

A segunda questão diz respeito à prática de análise das produções textuais do aluno. Embora Geraldi (1997) não cite, entendemos que, dados os propósitos das aulas de LP, a prática da análise linguística também pode ser por meio de análises textuais de terceiros para que os alunos possam compreender, entre outras coisas, como outras escritas, como outros recursos linguísticos podem contribuir para a construção do seu próprio modo de dizer.

Assim, em geral, as produções textuais do aluno podem ser os articuladores/mediadores da prática da análise linguística, bem como as produções textuais dos outros.

A terceira questão relaciona-se com a ideia de Geraldi (1997) de que, ao se discutir o tema do ensino de línguas, devemos atentar para a junção entre as atividades linguísticas, aquelas que correspondem ao uso da linguagem; atividades epilinguísticas - aquelas que correspondem a reflexões sobre o uso da linguagem; atividades metalinguísticas - aquelas que correspondem à reflexão analítica e categórica sobre o uso da linguagem.

Tratar da língua como um código a ser aprendido é a concepção predominante sobre como a língua funciona. Essa concepção consegue dar conta do ensino da escrita no que tange os aspectos normativos do processo ensino aprendizagem, porém não abarca a complexidade do ato da comunicação, já que segundo Bakhtin (1928), o texto se constrói por meio da interação.

Não existe uma mensagem pronta a ser transmitida, ela é construída entre o emissor e o interlocutor. A linguagem, que é multifacetada e tem valor interacional, não se limita ao ensino por meio de exercícios de correções de erros gramaticais ou prestação de contas sobre o que foi aprendido e memorizado a respeito das regras ensinadas (KOCH; ELIAS, 2008).

A escolha por uma concepção de língua tem ligação direta com planejamento e elaboração das aulas. O olhar do professor sobre a linguagem, quase sempre determina seu método de ensino e como ele vê o sujeito aluno (KOCH, 2011).

Ao longo da história, assim como os estudos sobre a língua e a linguagem, sofreram mudanças, o professor, sua identidade e seu papel em sala de aula também foram se modificando. Segundo Geraldi (1997), existem três identidades de professores que foram aparecendo à medida que o mundo também

sofria mutações: o professor sábio; o professor que transmite conhecimento e o professor que controla a aprendizagem.

A primeira identidade, discutida pelo autor, é sobre o professor que tinha um papel de mestre. Esse professor era, ao mesmo tempo, produtor de conhecimento e saber, e transmissor desse produto produzido por ele. Geraldi (1997) retoma ao modelo de ensino adotado por Sócrates, Platão e Aristóteles para exemplificar esse tipo de professor sábio. Esses professores têm um modelo de ensino totalmente distante do que temos hoje. Era uma espécie de formação de discípulos, a busca incansável pelos conhecimentos gerados pelo professor, fazia com que os discípulos buscassem o mestre.

A segunda identidade do professor é como transmissor do saber: “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite” (GERALDI, 1997, p. 87, grifo do autor). O professor agora transmite um conhecimento científico que ele teve acesso ao longo da sua formação. Sua função passa a ser a de comunicar saberes que não são retirados da sua própria mente. O autor ressalta que esse professor transmissor de conhecimento estará sempre desatualizado já que é impossível acompanhar todas as descobertas científicas da sua área de especialidade (GERALDI, 1997, p. 89).

Com a produção e distribuição maciça de livros didáticos atrelada ao capitalismo, temos o surgimento da terceira identidade do professor: o controlador de aprendizagem. Ele apenas gerencia a dinâmica e sequenciação do que será aprendido a partir do conteúdo escolhido pelo autor do livro didático. A autoria de conhecimento do professor fica reduzida aos projetos e atividades extras ou quando ele precisa responder a um questionamento do aluno que não foi previsto no livro (GERALDI, 1997, p. 94).

1.3 A produção de textos e os gêneros textuais na escola

Mesmo sendo uma atividade presente em todas as esferas das vivências sociais, escrever é uma atividade extremamente complexa, que exige do escritor fundamentação sobre ortografia, sobre gramática e sobre o léxico de sua língua (KOCH; ELIAS, 2008), pois além de estar relacionado com a linguagem, com a

cognição e com fatores sociais, sua prática acontece em um contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos.

Para compreender o difícil processo de escrita, é necessário considerar uma série de elementos relacionados aos falantes, que na sua grande maioria, não entendem a escrita como algo que flua naturalmente. Além do que é preciso lançar mão de outros saberes para alcançar todos os níveis da escrita, o que dificulta ainda mais esse processo.

Se os textos dos alunos denunciam que tipo de ensino da escrita eles tiveram e servem como instrumento de avaliação e validação, para muitos autores, esses textos também denunciam o ensino da escrita e a concepção de linguagem adotada nesse ensino. Koch e Elias (2008) salientam que o ensino da escrita está diretamente associado às concepções de linguagem que o professor tem, por isso, os percursos que ele escolherá para o ensino da escrita estará em consonância com sua perspectiva de linguagem.

Como já foi dito, os textos produzidos pelos alunos denunciam um ensino aquém desse ensino de qualidade orientado nos PCNs. Por esse motivo, compete uma análise sobre o ensino da escrita que durante muito tempo foi o único propósito da escola. Esse propósito, afastado de qualquer incentivo à valorização das vivências socioculturais de interação, são explicitados nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (LDBEN nº 9394/96)

Até meados do século XX o ensino da escrita estava atrelado ao ensino de regras gramaticais e leitura, o que exigia do aluno, apenas, práticas de decodificação e memorização. O aluno escrevia a partir de modelos de escrita, geralmente, literários e de prestígio social, prescritos pelo professor. Acreditava-se que a exposição aos mais belos textos geraria aptidão para o “escrever bem”.

Por conta disso, o texto era o elemento mais importante nesse processo, o objetivo era ter um produto final, o texto do aluno semelhante ao texto prescrito (BUNZEN; MENDONÇA, 2006). Por isso, todo ensino da escrita, até o final da década de sessenta e início da década de setenta, era voltado para o ensinar a escrever bem, por meio da aquisição da norma culta observada nos textos literários. Esses textos

precisavam ser lidos, analisados sintaticamente e reproduzidos. Em outras palavras, não existia o ensino da escrita de forma sistemática como vemos hoje, existia uma exposição do que era considerado um bom texto e orientava-se a reprodução dele.

Partindo dessa valorização do texto, podemos notar que a prática da escrita se tornou uma atividade muito valorizada na sociedade, principalmente porque é por meio dela que o falante pode ser avaliado quanto ao seu letramento e capacidade de dominar as atividades de leitura e escrita. O que não é levado em conta, na maioria das vezes, pois frequentemente não é observado se esse falante teve oportunidades de um ensino adequado para ser inserido no contexto privilegiado de leitura e de escrita. Para que isso seja possível, é necessário considerar todas as esferas que envolvem o ensino da língua materna e a realizações distintas da linguagem.

A importância da escrita se consolidou, entre outros motivos, quando deixou de ser destinada a alguns poucos excepcionais e, também, por causa da urbanização processual que o mundo sofreu. Os indivíduos foram deixando o campo, onde não precisavam de uma interação tão pungente por meio da escrita, e foram para as áreas urbanas, onde se exigia, a todo o tempo, a utilização da leitura e da escrita.

Um movimento de povoamento em massa do campo também ocorreu. Devido ao avanço das tecnologias, o campo foi povoado por uma diversidade de meios de comunicação que exigia o uso da leitura e escrita e isso consolidou ainda mais a valorização da escrita normativa (COELHO; PALOMANES, 2016).

Na atualidade, normalmente, os alunos são submetidos a experiências sociocomunicativas que os obrigam a demonstrar suas habilidades em leitura e escrita, competências sobre as quais se presume terem sido desenvolvidas no ambiente escolar, e que, quase sempre, denunciam uma convivência com a escrita aliada às tecnologias sócio-midiáticas em que o sujeito é constantemente convocado à posição de escritor para estar em interação.

Mesmo inseridos em uma sociedade escrevente e, apesar do número volumoso de textos que produzem ao longo do ensino básico, os alunos, quando são submetidos a avaliações externas, como a prova Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), evidenciam e escancaram uma problemática, até então

encarcerada atrás dos portões das escolas: a baixa qualificação formal quanto à produção de textos escritos.

Essa problemática tem gerado muitas indagações e preocupações sobre a falta de desenvolvimento de algumas competências comunicativas previstas nos documentos educacionais oficiais. É sempre bom destacar que esses documentos são frutos das muitas mudanças que ocorreram na Educação Básica Brasileira nas últimas décadas.

Mudanças que vão além de novas nomenclaturas, novos documentos e novas siglas. Elas perpassam por toda a estrutura educacional e social, tanto do professor quanto do aluno, e foram motivadas pela pressão da sociedade, principalmente dos cidadãos diretamente envolvidos na educação, em torno da intervenção governamental na melhoria da estrutura da educação.

Entretanto, existe uma dívida histórica impagável de mais de um século de negligência no campo da educação do país. Essa dívida é retratada pela baixa escolarização dos brasileiros, principalmente os mais pobres e mais vulneráveis que ficaram de fora de qualquer sistema educacional formal durante tanto tempo.

Mesmo que o ensino básico tenha alcançado outras especificidades, diretrizes e propósitos ao longo dos anos, essa negligência só começa a ser revista a partir de 1988, com a promulgação da atual Constituição da República Federativa do Brasil, que elevou a educação à categoria de direito público e estabeleceu um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo.

A partir daí, foram percebidas modificações cada vez mais significativas, pois, até então, a educação era vista como uma necessidade e não como um direito, e por esse motivo ficava dependente da vontade política. (Art.212 dos atos das disposições transitórias da constituição de 1988).

Aliando a ainda incipiente democratização da escola, nos últimos anos, aos estudos nas áreas de Sociolinguística, Análise do Discurso e Linguística Aplicada, as mudanças nas práticas pedagógicas foram inelutáveis e precisaram dar espaço a outros pensares sobre a língua, o texto e o ensino. Por isso, o empenho passa a ser bem mais amplo do que, tão somente, a tarefa de ensinar a decodificar o sistema linguístico (KOCH; ELIAS, 2008).

Com esses avanços e também os documentos oficiais direcionando o ensino no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997/1998; 1999a; 1999b; 2002a; 2002b), foi possível perceber algumas mudanças

no ensino da escrita. O texto não servia mais, apenas, para ser imitado, agora, ele servia como estimulador. A criatividade do aluno começa a ser valorizada e ganha lugar cativo no processo de ensino da escrita. Os textos prescritos pelos professores resultariam em textos mais criativos e autorais, deixando de ser usados como objeto de ensino e passando a ser estratégia de ensino (ROJO, 2005).

Nesse processo, a prática textual do aluno é compreendida como interacional e discursivamente comunicacional. O aluno passa a ser considerado um interlocutor ativo, que não apenas textualiza as suas intenções de comunicação, mas que a coloca em prática e que, por meio da mensagem emitida, interage mediante os códigos comunicacionais que ele já adquiriu anteriormente, tanto nas vivências sociais, quanto na escola (BUNZEN; MENDONÇA, 2006).

No entanto, algumas práticas pedagógicas parecem não ter conseguido adequar-se a essas mudanças e exigências que se colocam ao ensino da escrita atualmente. São ainda dominantes muitas práticas de ensino-aprendizagem da escrita sem planejamento, enraizadas na concepção de língua apenas como código a ser decodificado e, quase sempre, ocupadas com a memorização das normas gramaticais, sem dar o destaque devido a sua funcionalidade dentro da língua e sem a compreensão processual e sócio-histórica da escrita.

Em 1997, a Educação nacional ganha um norteador. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) passam a ser documento direcionador do ensino ideal a ser praticado dentro das escolas, fundamentando-se na interação entre os envolvidos no ato de educar e no respeito à história social de cada um deles.

Assim, com a democratização do ensino e dos documentos que normatizam essa prática, os professores têm em conta um enorme desafio: colocar em ação uma educação para todos e oferecer um ensino de qualidade. Um ensino que tenha como finalidade:

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997, p. 7).

Bem como,

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em

diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997, p.7).

Como amparo teórico para um ensino sócio-interacionista da escrita, o professor conta com uma perspectiva sólida sobre a palavra como uma ponte entre um locutor e outro.

Os estudos do círculo de Bakhtin evidenciam, nesse sentido, a concepção interacionista da linguagem. Com efeito, é relevante a noção de *gêneros discursivos* para uma compreensão de língua como algo dinâmico e vivo, móvel,

[...] flagrada no *diz-que-diz* do burburinho da vida e da cultura, da vida *na* cultura, quer artística ou científica, do enunciado como unidade dialógica de tensão entre um/outro, entre ao menos duas consciências, entre identidades/alteridades, entre a língua/unidade, preservada a duras penas pelas forças centrípetas, e a língua/plural, multifacetada, plenamente realizada pelas forças centrífugas provocadoras do plurilinguismo (BRAIT, 2017, p. 195).

Nessa concepção, a língua perde o seu lugar de primazia formal-descritiva e sistematicamente imanente a si mesma e passa a existir em função da exterioridade: consideram-se, assim, os sujeitos usuários dela para fins de interação, verbal ou não verbal, com a sociedade à sua volta.

Sob essa ótica, Bakhtin discorda, então, do objetivismo abstrato de Saussure (1929) afirmando que

A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). [...] Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero [...] (BAKHTIN, 1997, p. 282-283).

Deste ponto de vista, a língua é um fato concreto, sendo as suas manifestações tecnológicas, tais como os dicionários e as gramáticas, elementos que dizem respeito muito mais ao seu aspecto ideal que ao seu aspecto material. Falar é radicalmente distinto de produzir frases gramaticalmente exemplares ou reproduzir significados como verdadeiros verbetes definitórios.

Falar é, na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, ao revés, expor-se à alteridade e à discursividade dos processos enunciativos, inscrevendo-se em regionalidades genéricas (primárias e/ou secundárias); posicionar-se, responder, agir simbolicamente, historicizar e dinamizar a palavra em torno de fatores axiológico-culturais, relações com a alteridade que precede, atravessa e sucede os sujeitos em seus gestos de interpretação, leitura e escrita.

Bakhtin (1929) rejeitará, ainda, a concepção de língua da perspectiva oposta ao objetivismo abstrato, qual seja, o subjetivismo idealista. Para ele, a visão de que a linguagem representaria fielmente os conteúdos da mente humana, desconsiderando, desse modo, o fator social como constitutivo da interação discursiva nos processos enunciativos, é uma visão que perde de vista o próprio à linguagem, isto é, o seu caráter material, interacional e plural. Em outras palavras

Ao fazer essa analogia entre a criação linguística e a criação artística, tem-se o indivíduo como o senhor do discurso. Com isso há destaque somente para a *psique* do sujeito, rejeitando totalmente o fator social como agente influenciador na enunciação. Nessa teoria, encontramos a enunciação como resultado da expressão da consciência individual, sendo, nesse caso, como um espelho do que o falante traz na sua psique. Bakhtin/Volochinov rejeita totalmente essa visão (SILVA, 2013, p. 40).

Nesse viés, nem uma concepção de língua como objeto abstrato, formal e matematizado, nem como fato meramente individual que refletiria especularmente os conteúdos da mente dos indivíduos e consubstanciaria uma decisão do *eu* independentemente do *outro*, satisfaz a proposta interacionista de Bakhtin e seu Círculo.

Isso se deve ao fato de que a língua é retroalimentada pela vida, isto é, ela penetra na vida assim como essa naquela, estando língua e vida perpetuamente indissociáveis.

Assim, o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva que, por ser único, somente tem existência em um momento histórico determinado. É por meio dele que as situações dialógicas acontecem. O enunciado pode ser entendido, também, como o produto/processo das interações entre dois indivíduos socialmente organizados, precedidos pelas vozes que falam antes e sucedidos por compreensões responsivas, ocorrendo no contexto da ideologia social.

Em outras palavras, as atividades mentais são conduzidas sob a orientação das atividades sociais mais amplas e mais elaboradas. Conforme Brait

(2017, p. 195), a reflexão em torno do par dual unidade/unicidade, em *Os gêneros do discurso*, encaminha:

[...] importante discussão sobre as realidades representadas pela oração, enquanto unidade/modelo do conjunto de possibilidades de um sistema, e o enunciado, oral ou escrito, proferido de forma concreta e única, por integrantes das diferentes esferas da atividade humana.

Em face do que precede, a definição de gêneros do discurso levará em conta, portanto, que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, e claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua (BAKHTIN, 1997, p. 261).

Assumir isso é também assumir que o humano não é apenas um animal político, como é dito desde Aristóteles, como também e essencialmente linguístico, uma vez que jamais se poderá separar o aspecto simbólico de cada comportamento, atitude, produção material ou imaterial, relativos aos diversos campos e esferas da atividade humana.

Segundo esses postulados, compreender que a enunciação, o produto do enunciado, é formada por sentido ou tema e por significado que, por sua vez, só pode ser entendido em interação é algo salutar. Para Britto (2004, p.154) a “Linguagem é constituída dos sujeitos que a constroem e reconstroem seguidamente em cada ato enunciativo”.

O significado é a parte mais geral e abstrata de uma palavra e é explicado pelo grande número de significados da mesma palavra em diferentes interações. Para Bakhtin (2001), o significado está relacionado à estrutura da palavra, a qual, por sua vez, constitui-se apenas como uma pequena parte do significado, sendo este obtido a partir do contexto da palavra no texto. Por outro lado, os sentidos ou temas determinam as conexões entre interlocutores.

A interação é entendida aqui como um fenômeno histórico único. Essa singularidade é definida de acordo com a situação declarada, de modo que o tema é sempre novo e dinâmico (BAKHTIN, 2001). Para Bakhtin e Voloshinov (1929, p. 129),

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da

evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema.

Bakhtin (2006) vai um pouco mais além ao afirmar que todo enunciado é ideológico. Para ele, o falante não está preocupado com o significado abstrato das palavras e sim com a intencionalidade da comunicação: “na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc”. (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Para que não resulte desprovida de valor teórico-analítico tal perspectiva segundo a qual todo enunciado é ideológico, é imprescindível definir como Bakhtin compreende o conceito de ideologia, haja vista que essa noção possui uma saturação histórica de seu significado, seja em discursos teóricos, seja em discursos cotidianos.

O conceito de ideologia possui caráter fundamental na concepção de linguagem dialógica. Não se trata de concebê-la, tal como próprio aos seus usos napoleônicos, como falsa consciência ou, ainda, como mascaramento da realidade.

Antes, nos termos de Faraco (2009), ideologia, conforme o pensamento do Círculo, irá designar o universo dos produtos simbólicos do espírito humano, a cultura imaterial, as formas da consciência social; de modo que abrangerá “todas as manifestações superestruturais, englobando a arte, a filosofia, a ciência, o direito, a religião, a ética, a política” (CARVALHO, 2018, p. 72).

Ainda cabe mais uma reflexão sobre a interação: se ela acontece entre dois sujeitos socialmente organizados, essa interação será por meio de responsividade, conceito que se constitui como resposta à pergunta “que devo fazer?”, de modo a pautar a dimensão social do agir humano, quanto às demandas com relação ao que os sujeitos se posicionam e quanto às demandas por eles criadas a partir de suas decisões. Assim:

É com esse propósito que Mikhail Bakhtin [...] constrói o conceito de responsividade, conceito que congrega simultaneamente as ideias de responder e de responsabilizar-se. No âmbito da filosofia da linguagem bakhtiniana, não existe o sujeito isolado ou o adão bíblico que se encontra em face de um mundo virgem a espera de nomeação. Ao contrário, o sujeito nasce na corrente viva da linguagem e justamente por essa razão sua natureza é social e histórica. Isso implica dizer que a História (e a história desse sujeito) não se inicia no ponto exato em que o sujeito nasce, mas que esse nascimento já é um acontecimento posicionado na história, na

sociedade, na cultura. E é desse lugar único que o sujeito ocupa que ele – com sua existência – se posiciona na dinâmica social. É na sua existência que se funda a indissociabilidade entre responder e responsabilizar-se por essa resposta. Respondendo às demandas sociais desse lugar único que ocupa, ele confere acabamento e assinatura às suas ações e é essa assinatura que se abre à possibilidade de resposta (PEREIRA, 2015, p. 55-56).

O dialogismo, segundo Bakhtin (1997), é o produto dessa responsividade e da relação de alteridade existente entre esses dois sujeitos. Ou seja, quem ouve o autor não é um ser mudo em estado contemplativo, incapaz de formular, de forma audível ou não, enunciados em resposta ao enunciado proferido pelo autor, visto que todo enunciado terá um enunciado como resposta e todo enunciado, por sua vez, é uma resposta.

O caráter dialógico da linguagem não deve, contudo, confundir-se com o que se compreende como sendo o diálogo-face-a-face entre interlocutores. Pelo contrário, as relações dialógicas são sempre e irremediavelmente discursivas, constituindo verdadeiro “fato unificador de todas as atividades languageiras” (FARACO, 1996, p. 122).

Dessa maneira, por exemplo, o modelo informacionalista, segundo o que a relação de comunicação, como transmissão de uma mensagem, por parte de um locutor a um ouvinte, deixa de ser pertinente dentro de uma perspectiva dialógico-interacionista.

É precisamente em face da noção de responsividade, isto é, do fato de que nenhum enunciado começa, a rigor, naquele que detém, num dado momento, um turno de fala, tampouco se conclui em seu interlocutor; que um tal esquema mecânico (falante-> mensagem -> ouvinte) não pode ir além de uma representação ideal do fato mesmo da língua.

Resulta do que precede que todo ato de tomada de palavra existe como um elo na cadeia enunciativa que o precede e o sucede, investindo-se sempre como uma resposta a um ato anterior, seja ela imediata ou diferida, e com ele estabelecendo diversas relações dialógicas.

A um só tempo, se todo ato de tomada de palavra é uma resposta “em cadeia”, ele também é um ato de responsabilidade, isto é, um agir simbólico de implicações éticas. Isso significa dizer que, por meio do ecoar de uma resposta, o sujeito também se posiciona em relação às demandas sociais e em função do lugar que ocupa, sendo aquele que assina por suas ações, responsabiliza-se pela resposta

que produz, haja vista que não há álibi que o possa destituir da outorga social de responsabilidade pelo seu agir verbal...

Em suma, todo dizer é atravessado por outro dizer já dito. Bakhtin (1997, p. 275) ainda acrescenta que

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância de sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Ainda sobre enunciados, Bakhtin afirma que cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros. Esses gêneros apresentam três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Toda atividade comunicativa é dada por meio dos gêneros do discurso, tudo o que falamos só é possível através deles e os usamos com a mesma desenvoltura que usamos nossa língua materna, ainda que ignoremos a existência deles (BAKHTIN, 2016).

O conteúdo temático pode ser entendido como o tema, o objeto de que o enunciado vai ocupar-se; conteúdo dialogicamente afetado que se torna dizível por meio de gêneros. As estruturas textuais, discursivas e semióticas ficam a cargo da construção composicional. Por fim, o estilo evidencia questões de vocabulário, preferências gramaticais e estruturas frasais de cada indivíduo.

Quando Bakhtin define gênero do discurso como tipos de enunciados relativamente estáveis e o dialogismo como uma das formas composicionais do discurso, nas quais as relações são estabelecidas entre diferentes enunciados e a construção de sentido é partilhada por distintas vozes, os sujeitos envolvidos nos diálogos precisam acessar alguns elementos desses enunciados para que eles aconteçam de forma compreensível e coerente de acordo com o campo de comunicação em que estão inseridos. Essa coerência, segundo Bakhtin, é percebida através do reconhecimento do conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Esses três elementos caracterizam o gênero, o particulariza e define a sua escolha em detrimento de outro gênero. Quando um usuário da língua faz uma escolha discursiva levando em conta seu destinatário, seu conteúdo, seu modo de

dizer, ele chega à escolha de um gênero discursivo que é classificado em primário e secundário (BAKHTIN, 2006).

Os gêneros discursivos primários (diálogos, cartas, replicas, etc.) são constituídos das primeiras interações verbais, principalmente orais. Elas são mais espontâneas, simples e de pouco controle. Segundo Dolz e Sheneuwly (2011), os gêneros primários instrumentalizam os alunos para as problemáticas das interações sociais, tornando-se instrumentos novos e mais complexos. Os gêneros discursivos secundários (romances, pesquisas científicas, dramas, etc.), todavia, fazem parte de uma comunicação mais complexa e evoluída, primordialmente, por meio da escrita. Nos termos de Bakhtin (1997, p. 264):

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) e extremamente grande e essencial, e é por isso mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada a natureza complexa e profunda do enunciado (e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundando fatalmente na vulgarização de todo o problema [...]. A própria relação mútua dos gêneros primários e secundários e o processo de formação histórica dos últimos lançam luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema da relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia).

Ele ainda afirma existir gêneros mais criativos e outros mais estereotipados. Os mais criativos são os da esfera familiar, das amizades e intimidade. Os mais estereotipados são os da esfera cotidiana, dos textos mais oficiais.

É importante lembrar que o termo Gênero não surgiu com Bakhtin. Ele mesmo afirma que na literatura e na retórica já se falava sobre gênero. Porém, apesar de não ser o precursor do termo, os estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada são mérito do círculo de Bakhtin e estão relacionados com seus estudos e toda pesquisa sobre gênero do discurso faz menção ao seu nome. É adequado lembrar, também, que, além da abordagem bakhtiniana sobre gêneros, existem outros conceitos sendo difundidos e estudados ao longo dos anos, todavia, segundo Rojo (2006), grande parte dos estudos sobre gênero está influenciada ou fundamentada direta ou indiretamente na obra de Bakhtin.

Sendo coerente com sua visão sobre a língua como de caráter social, o filósofo russo define e analisa os gêneros do discurso na perspectiva social e

dialógica, afirmando que eles só existem por causa da interação humana e toda interação humana acontece por meio dos gêneros do discurso. Porém, alguns autores trazem outra definição de gênero. Para eles, é preciso analisar as situações de interação a partir do texto e não do contexto em que ele é produzido. Por isso definem gênero como sendo gênero Textual.

Para teóricos como Bronckart (2003, p. 72), por exemplo, os textos são produtos da interação humana e, a partir da diversidade de situações de interação, surgem os diversos tipos de textos, por isso, são eles que precisam ser objetos de análise e não os gêneros.

Todavia, Rojo (2006) vai nos dizer que a melhor perspectiva para o ensino e para o estudo da linguagem é a do gênero do discurso, principalmente porque a abordagem dos documentos oficiais (PCNs) está ancorada na perspectiva da interação verbal entre os interlocutores e isso já causa certas mudanças no trabalho com ensino de língua materna e, por consequência, o ensino de escrita, centrado na historicidade do sujeito e da linguagem. Essas mudanças ecoam ainda de forma muito tímida, sobretudo, por conta do acachapante número negativo no que se refere ao ensino brasileiro de escrita.

Britto (2004) observa que, mesmo depois dos PCNs e dos quatro grandes eixos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa (leitura/escrita, oralidade, produção/escrita multissemiótica, oralidade e análise linguística/semiótica), o comportamento em sala em relação à escrita não mudou muito. A prática do treino repetitivo da escrita continua sendo adotada nos espaços escolares e o aluno segue passivo, sem compreender os textos e sem um projeto discursivo.

É novamente importante lembrar que a concepção de língua atravessa o ensino de escrita. Se o professor ressignifica o uso da língua, o uso do texto e o uso do objeto de ensino, bem como deixa de lado a concepção de que a escrita está vinculada apenas com a funcionalidade do texto e que isso acarreta uma escrita mecanizada e centrada na memorização de regras ortográficas (ANTUNES 2009, p.25), o ensino passa a ser significativo para o aluno, o qual deixará de escrever em função do texto e passará a escrever em função das suas ideias, das suas vivências, por fim, passa realmente a querer escrever.

Outra mudança importante que Antunes (2009) frisa é sobre o ensino da Gramática Normativa ser em função da competência linguística. Para a autora, é importante que a gramática sirva para ajudar na construção dos sentidos dos textos

e na apresentação da diversidade da língua, e deixe de ser ditadora de regras de uma língua que é das pessoas (ANTUNES, 2009).

Os estudantes devem ter contato com textos e serem convidados a desenvolver textos que façam sentido para eles, que representem uma língua viva. Outra coisa importante é que, para lidar com o gênero na sala de aula, primeiro, o docente o identifica de acordo com seu papel social e seu meio de produção, sua estrutura organizacional e suas marcas linguísticas para um trabalho posterior de reconstrução.

1.4 O ensino de Gêneros discursivos argumentativos

Estudos mostram que o ensino da argumentação na escola tem se limitado ao ensino da redação voltada para o exame nacional, o ENEM, que tem como foco o sucesso do aluno em ingressar no ensino superior, e que os livros didáticos limitam a abordagem argumentativa a operadores argumentativos e gêneros textuais com tipologia predominantemente argumentativa, o que pouco contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de linguagem na ordem da argumentação.

Quando nos voltamos para a realidade do Ensino Fundamental a situação é mais desastrosa. Fazer essas observações nos livros didáticos nos permitem destacar dois problemas iniciais, a saber: a limitação do estudo do raciocínio, que se centra apenas no texto, utilizando os gêneros argumentativos como pretexto para a realização de atividades gramaticais, e pouco ou nenhum reconhecimento das teorias da argumentação.

Segundo Passarelli (2004), escrever não pode ser visto pelo aluno, apenas, como um exercício escolar. Lamentavelmente, nem sempre os alunos percebem a presença da escrita aprendida durante o processo escolar fora dos muros da escola, ou não percebem as semelhanças entre a escrita que escreviam na escola, e a escrita que é solicitada a escreverem fora dela.

Daí a importância de a escola ensinar uma escrita coerente com a realidade das vivências comunicativas e informativas da língua. Quando o falante não percebe relevância comunicativa no ensino da escrita, ele se desinteressa pelo processo de aprendizagem (PASSARELLI, 2004, p.116.).

Para Rojo (2006), uma das maneiras possíveis de vencer essa problemática é assumindo e findando com a existência de uma dicotomia entre oralidade e escrita. Por isso, uma nova perspectiva adotada por Corrêa (2001), Rojo (2006) e Marcuschi (2002) aponta para os “hibridismos da escrita”. Sobre isso, Marcuschi (2002, p. 19) destaca que

Esses gêneros que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias criam formas comunicativas próprias com certos hibridismos que desafiam as relações entre oralidade e escrita e inviabilizam de forma definitiva a velha visão dicotômica de língua. Esses gêneros também permitem observar a maior integração entre os vários tipos de semiotes: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento.

O fim dessa dicotomia é possível quando refletimos juntos com nossos alunos sobre as funções da escrita. Segundo Passarelli (2004), são duas as suas funções predominantes: comunicativa e informativa.

A função comunicativa e a função informativa da escrita têm como papel principal referenciar algo voltado para o contexto da comunicação, levando em consideração que um texto se organiza dentro de um determinado gênero discursivo.

Por isso, mais uma vez, ressaltamos a relevância do trabalho com gêneros discursivos em sala de aula, vinculando-os às funções comunicacionais, assim como esclarece Geraldini (1997, p.186), considerando que a função primordial da instituição escolar reside em garantir o desenvolvimento integral dos alunos. Pressupõe-se que a escola esteja preparada para consolidar uma formação integral, gerando cidadãos críticos, o que se torna um imperativo à democratização real dos saberes por meio da dinâmica ensino-aprendizagem.

Ninguém desconhece que é justamente nos espaços escolares que o aluno brasileiro tem a oportunidade de aprimorar seu domínio formal do idioma e de utilizá-lo em sua interação com o mundo da vida. Este processo educativo garante a entrada ativa e crítica na sociedade. A escola deve ensinar práticas de linguagem que possibilitem a interação social.

É neste ambiente que se aprende a ter voz, a falar, bem como a ouvir dentro do desenho formal das instituições. A democratização da educação levou os integrantes das classes menos favorecidas à instituição escolar. Uma de suas consequências notáveis foi uma maior visibilização do conflito ideológico entre a

língua ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a língua das camadas populares.

Com a recolocação do conceito de gênero no início do século XX pelos já citados pensadores russos, bem como os respectivos desdobramentos que ocasionou no fazer epistêmico e na movimentação de saberes e olhares sobre o ensino em outros países, como o Brasil, a perspectiva dialógica é caracterizada por acontecimentos que considera inerentes ao processo de comunicação oral em diversas esferas sociais da atividade humana.

Os gêneros do discurso são, então, enunciados relativamente estáveis, que refletem/refratam o contexto histórico-social e a situação ideológica nos quais os falantes estão inseridos na diversidade axiológica de suas práticas no social. Este posicionamento e modo de conceber os fatos linguísticos empreendido pelo círculo de Bakhtin sobre os Gêneros discursivos (BAKHTIN, 2013) norteou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Lei nº 9.394/96), legitimando uma aprendizagem sociointeracionista.

Figura 1- Esferas, modalidades e gêneros

ESFERAS DISCURSIVAS, MODALIDADES DE LINGUAGEM E GÊNEROS		
	MODALIDADE ESCRITA	ESFERAS DISCURSIVAS
Esfera escolar	Verbete de enciclopédia infantil; Artigo de divulgação científica para crianças.	Explicação; Exposição oral
Esfera jornalística	Manchete; Notícia; Entrevista; Resenha; Artigo de opinião	Notícia televisiva e radiofônica; Comentário de notícias; Relato de acontecimento do cotidiano; Entrevista
Esfera literária	Conto de repetição; Conto Tradicional; Fábula; Lenda e Mito; Canção; Cordel; Poema Visual; Poema	Conto de repetição; Conto Tradicional; Fábula; Lenda e Mito; Canção; Cordel; <i>Rap</i>
Esfera cotidiana	Bilhete; Receita; Regras de jogos; Carta, E-mail; Roteiro e mapa de localização.	Recado; Receita; Regras de jogos; Relato de experiências vividas; Descrição de itinerário
Esfera da vida pública	Carta de solicitação e de reclamação; Requerimento e carta de solicitação, de reclamação; Estatuto; Currículo	Debate; Solicitação, reclamação; Debate regrado; Entrevista profissional

Fonte: autora

1.5 Sequência didática e práticas de produção de textos

Dolz e Schneuwly (2011) tratam os textos oral e escrito sob o mesmo ponto de vista que os autores citados anteriormente. Para eles, também é possível

empregar o mesmo juízo de valor quanto aos textos orais e escritos nas aulas de Língua Portuguesa.

Para isso, eles articulam uma estratégia que pode ser usada, sistematicamente, para os gêneros orais e para os gêneros escritos, qual seja a da Sequência Didática, compreendida como “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.43).

O termo Sequência Didática surgiu na França, nos anos 1980, nos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries. A ideia era integrar os conteúdos dos programas de ensino de língua, superando a tradicional divisão em Redação, Ortografia e Sintaxe.

No Brasil, essa expressão começa a aparecer a partir de 1990 com as publicações dos parâmetros curriculares, em 1992, associada ao conceito de gêneros discursivos. Sua organização pressupõe atividades interligadas de leitura, escrita e oralidade.

A base teórica dessa proposta de ensino é o “*Interacionismo Sociodiscursivo*”, desenvolvido na Suíça. Essa base teórica se concretiza na realização de atividades em duplas ou grupos, para que os alunos possam trocar conhecimentos e auxiliar uns aos outros no processo de apropriação da língua escrita e dos gêneros orais formais. Seus principais representantes são: Bernard Schneuwly, Jean Bronckart e Joaquim Dolz.

Essas ideias foram divulgadas no Brasil por diferentes estudiosos do ensino de Língua Portuguesa e Linguística Aplicada, especificamente, Roxane Rojo e Ana Rachel Machado, para citar alguns de seus principais representantes.

No campo da didática do ensino das línguas, o interacionismo Sociodiscursivo (ISD) procura integrar, grosso modo, as ideias de Vygotsky (2009), de Bakhtin (1997) e de Bronckart (2003). Propõe-se uma metodologia que integra os estudos em psicologia cognitiva à teoria dos gêneros do discurso.

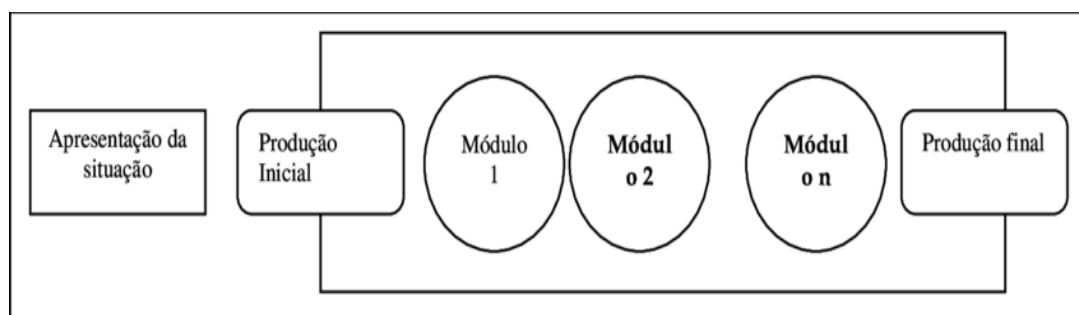
Nesta pesquisa, levamos em consideração a compreensão de SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), a saber: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...]”, com a finalidade de ajudar os alunos a entender os gêneros textuais e auxiliá-los a escrever de maneira formalmente apropriada e a se

comunicar de maneira adequada ao seu engajamento social nas mais diversas situações.

Por conseguinte, o ensino por meio da SD se apropria da clareza dos instrumentos facilitadores, historicamente construídos pelo aluno, que são os gêneros textuais, para, a partir deles, por meio da interação, fazer a adequação desses gêneros para um melhor aproveitamento e acessibilidade, visto que o aluno acessa esses gêneros textuais de maneira deficitária, embora complexa. Portanto, a SD descomplica o acesso às novas práticas de linguagem e àquelas, especialmente, de difícil domínio (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Uma SD pode ser representada pela estrutura orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 2- Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

No primeiro momento da SD, o aluno tem uma visão detalhada da proposta do professor para o trabalho, bem como do gênero que será o seu norteador. Em seguida, o aluno é desafiado a elaborar uma primeira produção textual (oral ou escrita) dentro do gênero proposto.

Nessa produção, o aluno poderá demonstrar o que já sabe sobre o gênero em questão, mesmo que ainda seja de forma insuficiente. Essa etapa não é para pontuar, é para observar onde o estudante se encontra e organizar o ensino a partir do que ele já sabe. É importante, principalmente, para que o professor possa elaborar os *módulos* que servirão para trabalhar os *problemas* do texto inicial.

Os autores esclarecem que, mesmo quando o texto inicial não é uma atividade simples, como na maioria das vezes acontece com uma atividade de sondagem, os resultados são positivos. Até mesmo os alunos com mais dificuldades conseguem seguir as instruções sobre o gênero dado (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Os módulos são os instrumentos que oportunizam ao aluno trabalhar com as problemáticas apresentadas no texto inicial. Não se trata de exercícios repetitivos e descontextualizados. São atividades orais e escritas fundamentadas nas práticas sociais e elaboradas a partir do que foi observado no texto inicial.

O texto final é a última parte da SD e é a etapa prática e avaliativa do que foi aprendido com os instrumentos dos módulos. Nessa fase, o professor pode avaliar de forma somatória o aluno, desde que, este perceba que está sendo avaliado pelos mesmos elementos que desenvolveu durante o processo (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

É válido salientar que não se cobre tão somente a parte gramatical ou a parte normativa, mas que todas as dimensões das construções dos sentidos dos textos sejam observadas.

Como nesta pesquisa analisamos, a partir da concepção da SD, as propostas de atividades de produção escrita, especificamente, as relacionadas ao gênero textual argumentativo, no livro didático **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, de Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado e Marisa Balthasar Soares, da editora Moderna (2018), apresentamos, na próxima seção, uma discussão sobre o gênero argumentativo.

1.6 Gêneros (com tipologia) predominantemente argumentativa

Admite-se aqui a impossibilidade da existência de qualquer tipo de comunicação oral ou escrita que não seja por meio dos gêneros textuais. Como nos lembra Marcuschi (2002, p. 22), “[...] é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar a não ser por algum texto [...]”.

Igualmente, admite-se que todas as nossas interações sociais estejam ligadas ao uso da língua e sua finalidade comunicativa. Por isso, o aprofundamento nos aspectos do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional de cada gênero é de extrema importância para que o aluno consiga agrupá-los de maneira adequada e usá-los de forma coerente.

Por ser um evento comunicativo complexo e por envolver muito mais do que apenas o conhecimento linguístico, o usuário falante precisa ter ao seu dispor

facilitadores para esse processo. Um desses facilitadores é descrito por Adam (2008) como relativo aos cinco tipos de sequências textuais: Narrativa, Explicativa, Descritiva, Dialogal e Argumentativa. Elas servem para agrupar as várias formas de realizações textuais que circulam na sociedade:

As sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados: as macroproposições. A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência (ADAM, 2008, p. 204).

Assim, as sequências são as unidades estruturais que organizam as macroproposições. Essas proposições, por sua vez, quando combinadas e recorrendo aos recursos específicos, podem contribuir na organização do texto, fazendo com que o falante/escrevente se comunique de forma mais eficiente.

No entanto, encontramos alguns teóricos que divergem em alguns pontos das sequências propostas por Adam. Para Koch e Favero (1987), é preciso acrescentar a injuntiva, ou diretiva, e a preditiva, ou expositiva. Em consenso com essa divergência, Marcuschi (2002) conceitua os tipos narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Também divergindo, Schneuwly e Dolz (2004) definem essa organização das diferentes realizações dos textos como “agrupamentos de gêneros”. Mesmo apresentando as mesmas cinco realizações textuais, elas são nomeadas como: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Para os autores, é preciso levar em consideração a funcionalidade e a progressão da linguagem quando se agrupa os gêneros discursivos. Por conta disso, os agrupamentos não podem ser definitivos e muito menos estanques uns em relação aos outros, uma vez que a língua é viva e muda constantemente. Diante dessa realidade, resta viável, portanto, a possibilidade de possíveis agrupamentos provisórios de gêneros que são sujeitos a constantes mudanças.

Esses agrupamentos de gêneros apresentam três critérios essenciais e característicos: finalidade social, modo flexível e agrupamento relativamente homogêneo. É importante que o agrupamento tenha função social tanto na oralidade quanto na escrita, cumprindo o papel da linguagem como uma ferramenta interativa.

Igualmente, é importante que o agrupamento seja flexível e não tenha um papel estático na comunicação, bem como que ele possa facilitar as retomadas de enunciados que se estabilizam em outras tipologias do discurso. Outro fator, também, de suma importância é que o agrupamento seja, o máximo possível, homogêneo. Essa clareza nas semelhanças facilita a aprendizagem e a capacidade linguística de cada aluno é respeitada, segundo pensamos.

Apresentamos, a seguir, o quadro (01) com os gêneros de acordo com os aspectos tipológicos, propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

Quadro 1- Agrupamento de gêneros de acordo com aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTE	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso, Fábula. Lenda, Narrativa de aventura, Narrativa de ficção científica, Narrativa de enigma, Novela fantástica, Conto parodiado.
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida, Relato de viagem, Testemunho, Curriculum vitae, Notícia, Reportagem, Crônica esportiva, Ensaio biográfico.
Discussão de problemas controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião, Diálogo argumentativo, Carta do leitor, Carta de reclamação, Deliberação informal, Debate regrado, Discurso de defesa (adv.), Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas do saber	Seminário, Conferência, Artigo ou verbete de enciclopédia, Entrevista de especialista, Tomada de notas, Resumo de textos “expositivos” ou explicativos, Relatório científico, Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem, Receita, Regulamento, Regras de jogo, Instruções de uso, Instruções

Fonte: adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102).

O agrupamento que é alvo da nossa pesquisa é o argumentativo. Esse grupo é formado por um número razoável de gêneros ou realizações textuais diferentes, porém com características que as unem em uma relativa homogeneidade.

Mesmo quando não seguem o modelo de sequência de didática de gênero de forma adequada, os livros didáticos costumam trabalhar boa parte dos gêneros de uso social considerados mais importantes (Dissertação, Artigo de opinião, Resenha crítica, etc.), ignorando, muitas vezes, os que circulam com mais frequência na sociedade (diálogos, discurso de defesa, assembleias, etc.). Essa desvalorização acontece por causa da falta de reconhecimento da relevância sociocultural desses gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011).

Para os gregos, a argumentação era a arte do bem falar em público. Aristóteles defendia que a argumentação era um sistema lógico com um método dedutivo, estabelecido entre o orador e o público. Esse modelo de argumentação, envolvendo uma plateia, lembra-nos que toda prática argumentativa é construída com base na interação em situação de oposição e alternância de contra-argumentos.

Sempre nos comunicamos de forma argumentativa para resolver conflitos de ideias, conseguir o que almejamos ou contestar os pontos de vista dos quais discordamos. Dessa forma, o texto argumentativo tem como finalidade histórica e social convencer *o meu interlocutor de que a minha interpretação dos fatos é a mais coerente*. Essa operação de convencimento pode ser executada de diferentes formas e se realiza por meios dos gêneros argumentativos.

Aparentemente tudo acontece de forma natural, quase espontânea, porém, quando o aluno passa para a argumentação escrita percebe que precisa se apropriar de algumas técnicas, além dos argumentos persuasivos.

Por isso, para muitos autores, é por meio dos textos argumentativos que é possível analisar o nível de aprendizagem do aluno sobre alguns aspectos do ensino da escrita. Rocha (2015, p. 02) nos dá um bom exemplo sobre como esses textos são usados como fontes de análise:

O texto dissertativo-argumentativo mostra o fato verdadeiro de uma ideia ou de uma tese. O texto não é somente várias ideias expostas, apresenta uma posição fundamentada no fato verdadeiro, em relação a um tema já determinado anteriormente, apresenta uma análise e discussão de um tema em foco. Na construção desse tipo de texto, o autor deve apresentar também sua posição fundamentada com argumentos. Essa tipologia textual é cobrada em vários processos seletivos para ingressos em faculdades, como vestibulares,

programas de avaliação seriadas, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é o nosso foco principal, em concursos para ingresso em cargos públicos.

Usamos os textos argumentativos todas as vezes que surgem situações nas quais é preciso um posicionamento sobre certos conteúdos que suscitam posicionamentos múltiplos. Partindo da premissa de que a sociedade se encontra sempre em mudança, as práticas sociais também sofrem modificações e exigem que cada um faça escolhas e se posicione. Nesse sentido, cabe à escola preparar cada aluno para ter a capacidade de desenvolver argumentos dotados de criticidade e coerência para cada situação comunicativa que exija posicionamentos.

Se, por um lado, a escola tem esse papel de preparar cognitivamente o aluno, por outro lado, esse aluno tem uma história já construída. E é a partir das suas experiências individuais e sociais que surge a defesa do seu ponto de vista. Sabendo-se que a maioria dos estudantes brasileiros de escolas públicas passa por dificuldades em várias esferas das vivências do ser humano (pais desempregados, má alimentação, péssimas condições de moradia, pouco acesso ao lazer e a cultura, etc.), pode supor-se que isto seja uma das explicações para os baixíssimos desempenhos nas últimas avaliações externas nacionais.

Essa condição de vida, muitas vezes, impossibilita o acesso diversificado à informação por parte do sujeito aluno, aí incluindo-se o acesso às vozes externas sobre temas que ele está vivenciando ou discutindo. A um só tempo, consideramos que ele precisaria se amparar no maior número de posicionamentos possíveis para conseguir discursivizar o seu argumento de forma segura, crítica e de modo a constituir-se como autor e não apenas mero reproduzidor de saberes, sentidos e enunciados já cristalizados.

Dolz (2004) afirma, ainda, que outro motivo para a problemática do ensino da escrita no Brasil é o de uma espécie de adiamento quanto ao trabalho com os gêneros textuais secundários. Para ele, quanto mais cedo o aluno tem contato com os gêneros mais complexos, mais tempo terá para apreender e identificar onde ainda não consegue realizar satisfatoriamente todo o conteúdo do gênero.

É preciso preparar o aluno para que ele não se arrisque no campo do improvisado quando se trata de argumentação crítica. É preciso planejar para que possa haver uma expressão genericamente adequada em relação ao uso da linguagem demandado socialmente em cada situação de comunicação. Essa organização e esse

planejamento são feitos por meio dos textos, que se constroem a partir dos textos de outros e de seus próprios textos.

Koch (2013) denomina a esses textos *multivozes* encontradas nos discursos. A autora destaca, sobre isso, que

A noção de polifonia, elaborada por Oswald Ducrot e, entre nós, por Carlos Vogt, pode ser definida como a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – ao(s) interlocutor (es), a terceiros ou à opinião pública em geral. (KOCH, 2013, p.137).

A Análise do Discurso não é a base teórica da nossa pesquisa, convém esclarecer. Porém, é em conformidade com as ideias suscitadas pelos autores arrolados, cotejados e aproximados neste capítulo, incluindo-se a perspectiva discursivo-dialógica, que podemos compreender que a argumentação é construída sob diversas intersecções culturais e sociais. Ela não é somente fruto de um estudo, de uma técnica e um planejamento. É fruto também e sobretudo das experiências desse argumentante enquanto sujeito sócio-histórico, que foi “construído” e que se “construiu” em relação aos mais diversos enunciados e esferas enunciativo-discursivas que investem as distintas práticas sociais.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, expomos o delineamento procedimental e metodológico desta investigação, os principais operadores de leitura mobilizados, com vistas a apresentar o lugar de onde falamos e situarmos a nossa perspectiva epistemológica. Objetivamos, assim, discutir, num primeiro momento, como nos filiamos a uma atitude de pesquisa documental, embora amparada numa bibliografia especializada, demarcando a sua especificidade analítica.

Ademais, pressupondo este movimento de construção e exposição de nosso dispositivo de leitura, passamos, num segundo momento, a sucessivos gestos de descrição e interpretação de nosso material de análise, enfocando, principalmente, a dispersão entre o que se explicita e os implícitos, as heterogeneidades e responsabilidades veladas, bem como o que permanece calado na ordem do que está dito (ORLAND, 2002).

2.1 Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa se propôs a compreender como os gêneros argumentativos são explorados nas seções de produção escrita e como os princípios teóricos da Sequência Didática dos Gêneros se aplicam ao tratamento dado às atividades de produção escrita em *corpus* documental constituído pela coleção **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**. Este estudo, portanto, articula-se com as perspectivas mais recentes sobre o ensino de Língua Portuguesa e, em especial, sobre o ensino da produção textual escrita na escola.

Para conduzirmos a presente pesquisa, foi sumamente importante estabelecermos as bases teórico-metodológicas, bem como os procedimentos que foram adotados para que esta atendesse aos princípios básicos do trabalho de natureza acadêmica e científica. Assim, nesta seção, apresentamos o tipo de pesquisa realizada; o paradigma sobre o qual nos apoiamos para a análise dos dados; a delimitação do *corpus* da pesquisa; e a técnica que será referência para a análise dos dados.

Goldenberg (2002) afirma que o que determina como trabalhar é o que se quer trabalhar. A partir disso, consideramos de relevante importância a explicitação do planejamento norteador de nossas pretensões de pesquisa, de que esta

dissertação é o efetivo relatório, e o conhecimento do tipo de pesquisa científica a que nos filiamos aqui nesta nossa abordagem.

Buscamos delinear, para tanto, com extremada precisão e objetividade, a metodologia da pesquisa que foi adotada, bem como o percurso analítico e teórico sobre o qual se construiu este trabalho.

Ao definirmos o tipo de pesquisa ora realizado, podemos nos deparar com várias possibilidades de classificação. É, assim, oportuno destacar que esse universo é também marcado pela diversidade de perspectivas e compreensões sobre as metodologias de pesquisa. Considerando, então, os procedimentos metodológicos, a pesquisa que se traduz nesta dissertação pode ser classificada como uma pesquisa de natureza documental, quanto às fontes empregadas.

Isso porque, para Gil (2010, p. 66), “[...] a pesquisa documental é a análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico”. Sendo assim, um estudo, como o ora proposto e realizado, que tem o livro didático como um documento, constitui-se como uma análise de teor primário sobre o material respectivo, a qual, embora se baseie em desenvolvimentos bibliográficos para a montagem de um referencial teórico específico, não se confunde com uma pesquisa meramente bibliográfica, justamente por ter como objeto analisado um documento primário.

Vale considerar que esse tipo de pesquisa tem características semelhantes com as da pesquisa bibliográfica e isto, às vezes, causa confusão no momento de diferenciar a natureza das fontes.

Por isso, esclarecemos que a pesquisa bibliográfica se atenta para diferentes autores sobre um determinado tema, levando em consideração referências periféricas e já utilizadas anteriormente.

Por outro lado, a pesquisa documental se debruça sobre materiais que nunca foram alvos de análises, como é o caso do LD que constitui o nosso *corpus*, sendo reconhecidos como fontes primárias. Isso significa dizer que, por se tratar de uma fonte primária, requer-se sempre maior atenção e detalhamento metodológico e descritivo por parte do pesquisador (OLIVEIRA, 2007).

Assim sendo, tomamos como base a compreensão de documento proposto por Appolinário (2009, p. 67), o qual o define como

[...] qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.

Nessa definição se enquadra o documento de que se ocupa a presente dissertação. O documento utilizado nesta pesquisa é desta natureza. Trata-se da coleção **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, de Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado e Marisa Balthasar Soares, da editora Moderna (2018). Essa coleção foi analisada e selecionada pela equipe responsável pelo respectivo componente curricular no Programa Nacional do Livro Didático 2020. As obras que fazem parte desse Programa, atualmente, estão no Guia Didático do PNLD 2020.

No que concerne à metodologia da pesquisa documental, Gil (2010) propõe três grandes fases para sua realização: a pré-análise, a exploração do documento e o tratamento dos dados. Por ser a fase de organização e definições sobre o processo de pesquisa que será iniciado, a pré-análise é o momento de leituras ainda não investigativas e analíticas, as quais são definidas por Bardin (2011) como “leituras flutuantes”. Elas são os primeiros passos na seleção dos documentos mais relevantes para o conteúdo que se pretende investigar, o primeiro contato que o pesquisador tem com os documentos que, possivelmente, serão pesquisados. Esse primeiro contato com documentos diversos permitirá que o pesquisador selecione e organize os documentos que irão ser relevantes para sua pesquisa e que poderão ser fonte de levantamentos de hipóteses, dentro do conteúdo delimitado para pesquisa.

Durante a realização da pesquisa, podemos dizer que tivemos um primeiro contato com os documentos por meio de acessos ao Guia Didático de Língua Portuguesa, disponibilizado na página do PNLD, dentro da plataforma GOV.br. No Guia Didático, é oferecida uma breve apresentação de cada coleção, sendo possível ter acesso aos exemplares por meio de uma chave virtual disponibilizada aos professores os quais farão a escolha dos livros que serão adotados em cada escola.

Essa fase foi fundamental para a definição do *corpus* de análise do nosso trabalho. Fizemos a leitura flutuante de todo o material e, a partir de critérios estabelecidos, selecionamos o material que é objeto das análises e reflexões aqui textualizadas, direcionadas à consecução de nosso objetivo geral de pesquisa.

A escolha pela coleção **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem**, baseou-se em nossa inquietação a respeito do que se tem elaborado como suporte didático para o professor e para o aluno, nos processos de produção escrita e, também, do estudo dos gêneros como instrumento organizador do ensino de produção escrita.

Seguindo o procedimento de pesquisa documental, na fase de exploração de documentos, exploramos, mais detalhadamente e de forma analítica e sistemática, o documento definido como o objeto desta pesquisa. Não é nossa intenção investigar todo o conteúdo do livro selecionado, visto que precisaremos manter os delimitadores indagativos da nossa pesquisa. Assim, limitamo-nos ao campo da produção de textos escritos, especialmente dos gêneros textuais com tipologia predominantemente argumentativa, atendendo a um recorte significativo, conforme orienta Brandin (2010).

Fazer um recorte do que precisaremos analisar no documento, levou-nos a interdiscursividade configurada em relação aos outros documentos que nos ajudaram a determinar os limites do que analisar. Consultar os currículos de Língua Portuguesa de cada segmento do Ensino Fundamental II foi de extrema relevância para a decisão de só analisar o exemplar destinado ao 9º ano, visto que é nesta etapa que mais se trabalha e propõe a produção de gêneros argumentativos.

Pertencem ao rol de livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, aprovados pelo programa PNLD 2020, conforme o Guia Didático, seis coleções de diferentes editoras.¹ Como já foi mencionado, essas coleções foram avaliadas e selecionadas por uma comissão do PNLD, da área de Linguagens, e constam no Guia Didático do Programa com suas respectivas resenhas, estando à disposição dos professores da rede pública de todo o país para que sejam analisados e escolhidos pelos docentes de cada instituição escolar. Nosso documento de pesquisa foi, apenas, a coleção *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, eleição que não se deu de modo arbitrário, mas dependente de uma

¹ *Conexão e uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, editora Saraiva (2018); *Apoema*, de Lucia Teixeira, Silvia Maria de Souza e Nadja Patresi, editora Do Brasil (2018); *Tecendo Linguagens*, de Tania Amaral e Lucy Aparecida Melo Aragão, editora IBEP (2018); *Se Liga na Língua: leitura, produção de texto e linguagem*, de Wilton de Souza Ormando e Cristiane Escolastico Siniscalchi, editora Moderna (2018); *Geração Alpha Língua Portuguesa*, de Cibele Lopresti Costa, Greta Nascimento Marchetti e Andressa Munique Paiva, editora SM (2018); *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado e Marisa Balthasar Soares editora Moderna (2018)..

observação prévia dos materiais disponíveis a partir de nosso referencial teórico e objetivos de análise.

Dito isso, damos prosseguimento a essa nossa incursão sobre as fases da pesquisa documental. A sua última grande fase voltada para o tratamento de dados. Gil (2010) explica que é nela que o pesquisador se dispõe a expor suas interpretações do conteúdo dos documentos e das classificações e estatísticas elaboradas na segunda fase.

Durante esta fase, pudemos analisar as unidades que se destinam à produção de gêneros argumentativos, considerando sempre a descrição, a interpretação e a inferência dos dados gerados a partir da delimitação do *corpus* de estudo. Também durante essa etapa, as análises se construíram com base no referencial teórico já discutido neste ao longo desta dissertação, o qual se ampara, principalmente, na teoria de gêneros e nos princípios teóricos e metodológicos do modelo de Sequência Didática de Gêneros, sobre o que já nos manifestamos nos capítulos que precederam o presente.

No que tange à forma de abordagem, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e se sustenta, mais uma vez, na conceituação de Gil (2010) que afirma ser fácil identificar uma pesquisa qualitativa, principalmente, por causa dos seus objetivos gerais que são divididos em três grupos: exploratório, descritivo e explicativo.

Uma pesquisa qualitativa não é apenas não quantitativa, ela tem uma identidade e características que a moldam, principalmente, no enfoque do pesquisador. É ele quem oferece significado e fundamentos empíricos ao documento analisado (FLICK, 2009).

Na pesquisa qualitativa, realiza-se coleta de dados para uma análise de forma indutiva, sem uso de técnicas e métodos estatísticos (GIL, 2010). Dessa forma, pudemos extrair elementos informativos do documento escolhido, a fim de que pudéssemos expressar seu conteúdo de forma aprofundada, descritiva, indutiva e analítica, seguindo os passos de uma pesquisa documental qualitativa.

No que se refere aos procedimentos técnicos, apoiamo-nos em Gaio Carvalho e Simões (2008), visto que seguimos os procedimentos de análise documental para concretizarmos nossa investigação, seleção, análise e inferências, no recorte que delimitamos. Gaio, Carvalho e Simões (2008, p. 148) salientam que

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levam criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize.

Para progredirmos com a nossa análise documental, a partir da organização segmentada dos itens relacionados com as questões da pesquisa, analisamos, assim, cada um desses itens, adotando a orientação de Guerra (2006) no que tange ao “processo simplificado de análise de conteúdo”, que leva em consideração o raciocínio indutivo e a compreensão interpretativa do pesquisador.

O fato de considerarmos pertinentes nossas interpretações, nossas inferências e o interesse pela conformidade do documento aqui em questão com o contexto social de sua veiculação, não desconsiderou, de nossa parte, a rigidez do compromisso com os referenciais teóricos, o cunho científico e a confiabilidade da pesquisa.

Tais elementos são caros à produção de conhecimento teoricamente sustentado em uma sociedade como a nossa, em que o dizer científico é, muitas vezes, convidado a ter destituído o seu valor simbólico por conta de discursos de opinião que o tomam, frequentemente, como objeto de negação, precisamente quanto a asserções cientificamente consolidadas e devidamente embasadas em métodos e procedimentos que, embora não sejam neutros, justificam, sobretudo nas ciências humanas, uma relativa objetividade.

O passo seguinte que demos foi aprofundamento nas investigações a respeito da sequência didática de gêneros argumentativos na coleção em comento. Nessa fase da pesquisa, foi de suma importância que nos apegássemos aos detalhes explícitos e implícitos nas seções explicativas e nas atividades propostas. Para isso, analisamos em que medida os gêneros argumentativos abordados fizeram relações semânticas por eles estabelecidas.

A partir da compreensão de que uma SD é, também, um mecanismo que envolve uma série de atividades de trabalho (DOLZ; SCHNEUWL, 2011), esta fase da análise se construiu tendo em vista alguns fatores, tais como:

- 1 - Apresentação da proposta ao aluno;
- 2 - Contato inicial com o gênero textual em estudo;
- 3 - Proposta de produção de um texto inicial;

- 4 - Ampliação do repertório sobre o gênero em estudo;
- 5 - Organização, sistematização do conhecimento sobre o gênero;
- 6 - Estudo sobre a situação da produção e circulação do gênero;
- 7 - Reflexão sobre elementos próprios de sua composição;
- 8 - Características da linguagem utilizada no gênero em estudo;
- 9 - Produção escrita coletiva – produção escrita individual.

Investigaremos se essa organização, desdobrada a partir da teorização e esquema de Sequência Didática de Dolz e Schneuwly (2011), é apresentada previamente ao aluno, já que o modelo de SD propõe que essa apresentação seja uma das unidades da primeira etapa, contribuindo para compreensão, confiança e motivação do aluno.

Segundo os autores citados, outro ponto de partida é ter o texto como unidade de trabalho. Ele não pode ser visto como uma parte isolada, pois é por meio dele que ligamos forma e conteúdo. É através do texto que podemos refletir sobre o papel dos gêneros nas situações de comunicação e a diversidade textual. Nos PCNs também é possível verificar esse mesmo posicionamento sobre o texto como unidade de trabalho:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como a unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é a questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam (BRASIL, 1997, p.29)

No que se refere à diversidade textual, quando o aluno consegue fazer essa identificação, ele é desafiado a escrever todos os tipos de textos da ordem do saber. Divergindo de muitos autores, Dolz e Schneuwly (2011) acreditam que, quanto mais cedo os alunos forem apresentados ao processo de escrita e aos vários gêneros discursivos, terão mais possibilidades de aprendizagem e domínio nas realizações orais e escritas.

Os aludidos autores afirmam, ainda, acerca da necessidade de haver organização dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula. Tradicionalmente, os gêneros são trabalhados um de cada vez, abordando suas particularidades e características de maneira isolada. Na progressão em espiral, defendida por Dolz e

Schneuwly (2011), os gêneros são trabalhados diversificadamente, alternando entre continuidade (consolidação) e novidade.

Por isso, verificamos, em nosso *corpus*, se a capacidade inicial do aluno é levada em conta. No modelo de sequência didática de gênero, essa capacidade é avaliada com uma proposta de produção textual inicial, cujo objetivo é avaliar onde o aluno se encontra, para, então, organizar o ensino a partir do que ele (o aluno) já sabe, propondo exercícios que o desafiem.

Avaliar inicialmente o aluno é possibilitar o desenvolvimento de um trabalho baseado na ênfase no progresso e no desenvolvimento da prática de escrita apresentada pelo aluno na produção inicial. Para os autores em comento, esse é o momento para o movimento de Desconstrução (o aluno produz um texto, de determinado gênero, e descobre o que poderia evocar outros saberes sobre e partir dele) e de Construção (o aluno participa de atividades que contribuirão para ampliar e maximizar as habilidades que já possui e os saberes evocados na produção textual, e, por fim, produzirá um novo texto, final, concretizando outras possibilidades de escrita). Essas atividades precisam estar voltadas para um trabalho com a escrita intermediária, medida a partir de um retorno crítico por parte do professor ao próprio texto, o qual, por sua vez, deverá oferecer ferramentas que levem o aluno a ter autonomia progressiva na escrita.

Outro ponto analisado no *corpus* é o tempo estipulado para se trabalhar as sequências. Segundo os autores, o tempo ideal para se trabalhar uma sequência didática de gênero seria de três semanas, levando em consideração a memória didática do aluno. Nesse tipo de proposta, é importante para o aluno perceber a relevância do gênero que irá estudar. Para isso, é importante que ele conheça qual o contexto social, político e cultural das primeiras aparições daquele texto no mundo, ao mesmo tempo que percebe o papel histórico do gênero.

Observamos, ainda, se o documento analisado propõe atividades utilizando diferentes recursos (internet, entrevistas, acervo, etc.) para pesquisa sobre o gênero estudado. Um ponto central no trabalho com sequência didática de gêneros textuais é atribuir sentido e significado aos gêneros. Por isso, é importante que o livro, ao final das sequências, deixe claro a utilidade dos textos. Por fim, o livro precisará propor uma última produção textual. Essa produção deverá ser o resultado de um trabalho processual em que o professor orienta e corrige; e o aluno escreve e reescreve.

Para sistematizar teoricamente os nossos movimentos de investigação, seleção, análise e inferências, no recorte significativo que delimitamos e com base em nossos objetivos e problemática de pesquisa, delimitamos um conjunto de operadores formais de leitura, os quais subsidiam analiticamente as interpretações que fizemos a respeito do documento analisado. São eles:

- 1) O esquema de SD dos gêneros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005). Ao examinarmos o modelo de SD adotado pelo material de análise, o confrontaremos àquele para acentuar possíveis discrepâncias ou inovações;
- 2) A reflexão de Authier-Revuz (2008) sobre as heterogeneidades enunciativas (mostrada e constitutiva). Essa reflexão nos pareceu importante por que parte de uma compreensão do dialogismo bakhtiniano, tendo em vista procedimentos de descrição e interpretação, isto é, constitui-se como um operador de leitura das relações de responsividade presentes no material didático;
- 3) Os conceitos de implícito e explícito, tal como trabalhados por Ducrot (1987), os quais, em nossa leitura, permitem estabelecer relação com a reflexão a respeito das heterogeneidades constitutivas, dialogismo e responsividade, enfatizando-se o aspecto da responsabilidade;
- 4) As reflexões de Orlandi (2007, 2012) especificamente quanto aos conceitos de: leitor virtual e políticas do silêncio (silêncio constitutivo e silêncio local). Estes conceitos nos permitiram dar conta dos efeitos de antecipação inscritos no material, bem como de apurar, identificar e analisar a ocorrência de elipses na SD presente no material didático, relacionando-a aos conceitos anteriores.

2.2 Análise de dados

Nesta seção, iremos nos centrar detidamente nas análises do *corpus* delimitado para a pesquisa realizada. Ela está organizada em dois momentos. Num primeiro momento (2.2.1), discutiremos a concepção teórica sobre língua(gem) e o modelo de Sequência Didática do material, a partir do *Manual do Professor*. O nosso objetivo será, então, proceder à uma demarcação do que é explicitado em termos de filiação teórica, do que essa explicitação se separa e sua relação com o implícito. Em

seguida (2.2.2), daremos consequência às relações entre o explicitado/implícito no *Manual* e o modo como os gêneros argumentativos são efetivamente tratados pelas seções de produção escrita, articulando uma descrição panorâmica aos nossos gestos de interpretação sobre os recortes.

2.2.1 Concepção teórica sobre língua/linguagem e modelo de SD: o *Manual do Professor*

Analisamos, aqui, qual a concepção de língua e linguagem, bem como o modelo de SD em funcionamento explícito no documento integrante de nosso *corpus*. Para isso, teremos como base as orientações direcionadas ao docente, desde o *Manual do Professor*. Partiremos de alguns recortes exemplificativos e pertinentes, os quais entendemos representativos da tomada de posição ideológica assumida e pelo que se constitui a obra em seu domínio explícito.

Nosso objetivo aqui é, portanto, refletir sobre qual a tomada de posição teórica de filiação em que o documento diz inscrever-se, observando-se o que discutimos nas seções: 1.2 (Concepções de linguagem e práticas pedagógicas) e 1.5 (Sequência didática e práticas de produção de textos), integrantes do capítulo 1 (Escrita, ensino e dialogismo).

O *Manual do Professor* contém: a) explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos nos quais se baseou a obra; b) textos de referência para compreender melhor os pressupostos da obra; c) explicação da estrutura da obra; d) orientações sobre as atividades e respostas; textos complementares de subsídio teórico ou temático para o trabalho com as unidades.

Na explicitação dos pressupostos teóricos são discutidos: ensino e aprendizagem de língua materna; a leitura, a escuta e a produção de textos sob a perspectiva dos multiletramentos; como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e escritos; práticas no campo artístico-literário; a centralidade da leitura literária; conhecimentos linguísticos; como a coleção organiza o trabalho com os conhecimentos linguísticos; avaliação da aprendizagem para refletir sobre o ensino; como a coleção organiza o trabalho com a avaliação.

Num primeiro momento, é resgatado dos PCN um trecho segundo o qual se considera o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, enquanto prática pedagógica, como a resultante da articulação de três variáveis: aluno,

conhecimentos linguageiros e mediação do professor. Comentando o trecho, diz-se (p. VII):

Figura 3 - recorte do LD

Mais do que se articularem, os elementos dessa tríade **de aluno – conhecimento – mediação do professor** dialogam e se confrontam num movimento contínuo. Para compreendermos melhor essas relações é necessário entendermos a **natureza do homem, do conhecimento e da linguagem**. Especialmente nos últimos vinte anos, as teorias de aprendizagem de cunho socioconstrutivista – baseadas nos estudos de Vygotsky – e as teorias enunciativo-discursivas sobre língua e linguagem – que têm em Bakhtin o seu precursor – vêm nos ajudando nessa tarefa.

A partir dessa visada inicial, passam a ser discutidos aspectos das teorias mencionadas, tais como noção de conhecimento para Vygotsky, bem como a concepção de linguagem como produto das relações sociais e como forma de interação, conforme Bakhtin e seu círculo².

Cria-se, assim, um efeito de sentido segundo o qual se pode interpretar as concepções explicitadas como representativas da concepção de língua/linguagem do livro. Um efeito de sentido de filiação, podemos dizer, reforçado, no desenvolvimento, pela retomada responsiva da orientação da BNCC para o ensino de língua portuguesa, a qual se acrescenta o seguinte posicionamento (p. VIII):

Figura 4 - recorte do LD

Essas formas de uso situado da língua, articulada com outras linguagens, a que passaremos a denominar de práticas de linguagens, é o nosso objeto de ensino, portanto. O compromisso desse componente curricular (e da escola, em última instância) é com a ampliação do conhecimento que os/as estudantes têm dessas várias práticas: de como podem, por um lado, “configurar” os textos em determinados gêneros, e por outro, construir sentidos sobre aqueles que são dados à leitura/escuta nas mais variadas esferas (ou nos campos de atuação) nas quais interagimos.

² Há, ainda, outros autores cujas conceituações comparecem ao longo do desenvolvimento incluídas em rodapé, tais como Roxane Roja e Eduardo Moura, *Multiletramentos na escola*.

Discute-se, ainda, a perspectiva dos multiletramentos, congregante das multisemioses (linguagens e mídia) e da multiculturalidade (p. VIII-IX):

Figura 5 - recorte do LD

Considerar na prática de sala de aula os estudos sobre os novos e multiletramentos significa definitivamente ultrapassar os limites das práticas de letramentos escolares, restritas à leitura de textos expositivos comuns aos livros didáticos e afins, e à produção de respostas às perguntas feitas em exercícios de leitura ou à produção de resumos e redações escolares que não encontram outros fins, senão a avaliação, e não

Figura 6 - recorte do LD

encontram outros leitores, senão o(a) professor(a); significa também ir além das práticas de letramento da letra, do impresso.

O *Manual*, desse modo, vai construindo, pela representação do discurso outro (formas do discurso relatado), o qual explicita como constituinte de seu discurso e com que estabelece relação de responsividade, o seu compromisso ideológico com uma perspectiva sobre língua/linguagem explicitamente interacional e discursiva.

No que tange ao funcionamento linguístico-enunciativo da representação do discurso outro, enquanto forma de marcação responsiva da heterogeneidade mostrada na língua, convém assinalar que se trata de um campo de reflexão sobre a discursividade em que o dialogismo proposto pelo pensamento do Círculo intervém como necessário pressuposto. Nesse sentido,

A teoria bakhtiniana do “dialogismo”, colocada como lei do discurso humano, é, nesse caso, essencial: nenhuma palavra é nova, nem neutra, mas “carregada” de um “já-dito”, o dos contextos em que “viveu sua vida de palavra”. Nesse sentido, falar é entrar em relação dialógica com esses discursos outros que habitam as palavras e é, nesse processo – que escuta, acolhe, com ou sem reticência, cada palavra, em função daquilo que ressoa nela de vozes estrangeiras – , que o discurso toma corpo. A fórmula de Roland Barthes “tudo é situacional” se inscreve nessa linha de pensamento: nossas palavras, usos, sempre são apenas “de empréstimo”. É também amparada nas

teorizações de Foucault e de Althusser, que a análise do discurso, desenvolvida por Michel Pêcheux (1990), opera um deslocamento desde o discurso produzido por um sujeito – na ilusão de um “eu falo” – até a exterioridade de uma interdiscursividade que o determina, sob o regime de um “Isso fala, sempre, em outro lugar, antes, independentemente”. Enfim, em uma abordagem, ao mesmo tempo, psicanalítica e literária, Michel Schneider, no belo livro *Voleurs de mots*, chama as incidências sobre a construção da subjetividade – e sobre escritura – de “não-pertencimento inato da linguagem”, devido ao fato de que, irreduzivelmente e desde nossa entrada “pelo outro” na linguagem, “nossas” palavras são, na verdade, palavras “dos outros” (AUTHIER-REVUZ, 2008, p. 117-118).

Com efeito, ao assinalar a quais outros o documento, em sua discursividade, responde e pelos quais se responsabiliza, a um só tempo, visibiliza-se de quais outros este se separa e não se responsabiliza. Por isso, como defendemos, trata-se de um efeito de sentido de filiação, uma vez que aqui não lidamos com uma inscrição de filiação real, mas imaginariamente representada mediante mecanismos linguísticos-enunciativos.

Nesse sentido, quanto ao aspecto “responsabilidade” impresso no conceito dialógico de responsividade, retomamos a pertinente discussão de Ducrot (1987) sobre a significação implícita dos enunciados. Para este autor, os modos de expressão explícita garantem a assunção da responsabilidade pelo dito, ao passo que os modos de expressão implícita licenciam ao enunciador a possibilidade de que esse diga algo recobrando/rejeitando a responsabilidade pelo dito. Nos termos de Silva (2013, p. 6-7):

Ao utilizar-se do pressuposto, [...] coloca[-se] o leitor em uma posição de cúmplice, isto é, ele deve reconhecer e aceitar o enunciado, pois este está no âmbito do “nós”. Doutra modo, usando o subentendido, [...] transfere[-se] para seu interlocutor a responsabilidade de interpretar o enunciado – âmbito do “tu”.

Nada impede, de outro lado, que aquilo mesmo que é posto nas bordas da tomada de posição explícita em funcionamento no documento, retorne como o seu inconsciente recalçado e materialize identificações rejeitadas, mas operantes, isto é, aquilo que Authier-Revuz (2008) denomina como sendo relativo ao campo de instanciação dialógico das heterogeneidades constitutivas.

Manteremos este último ponto em suspenso. Retornaremos a ele adiante na análise em que expomos a organização e o tratamento didático dado pelo documento às atividades de produção escrita de gêneros argumentativos. Por ora, passemos à sua tomada de posição sobre o modelo de SD de gêneros.

No que tange ao modelo teórico de SD explicitado para o tratamento didático das atividades de produção escrita, convém-nos mencionar que, na seção “Capítulo de Leitura e Produção” encontramos uma tomada de posição relativamente explícita sobre SD, senão vejamos (p. XX):

Figura 7 - recorte do LD

Conhecendo o gênero

Baseada em alguns princípios da sequência didática de ensino de gêneros, essa subseção apresentará texto(s) do gênero proposto para produção e atividades que visam destacar suas características linguísticas, textuais e discursivas, favorecendo foco, sistematização e progressão de aprendizagens e propiciando recortes didáticos feitos pelo professor, de acordo com as necessidades da turma. Ou seja, dependendo da avaliação

Figura 8 - recorte do LD

que o professor fizer das necessidades de aprendizagem dos alunos, poderá optar por eliminar – e mesmo incluir – atividades de ensino do gênero.

Dessa maneira, o *Manual* explicita que se baseará no modelo da Sequência Didática dos gêneros. Entretanto, ele o faz de maneira indeterminada, haja vista que faculta um efeito de sentido partitivo pela construção “em alguns princípios”.

Estes princípios, os quais flutuam indeterminados, não são recuperados ao longo desta seção do *Manual* para serem explicitados. A única coisa que se explicita é uma filiação partitiva ao modelo de SD dos gêneros, o qual aparece pré-construído e não é devidamente teorizado e retomado.

Aí é possível dizer que sob a representação indeterminada do dizer de outro, pelo que se constrói um efeito de filiação na ordem do explícito, intervém, igualmente, outro nível de heterogeneidade, aquela a que Authier-Revuz (2008) denomina de heterogeneidade não mostrada.

Afinal, dentre os princípios de SD dos gêneros, quais são estes a que o *Manual* alude? Quais não fazem parte de sua filiação teórica? Considerando que segundo a mencionada autora, a heterogeneidade não mostrada não se diz, sendo

irrepresentável, temos aqui um traço de Outro que se marca, de forma não especificada, como uma possível pista para investigação das identificações rejeitadas pelo documento em apreço.

Em “Outros textos para subsídios teórico-metodológicos e práticas de ensino”, o *Manual* toca novamente a problemática da SD no texto “Modos de apropriação do gênero debate regrado na escola: uma abordagem aplicada”. Neste, ocupa-se de uma fundamentação teórica sobre o gênero debate (p. XXXVIII), remetendo aos estudos de Dolz, Moro e Pollo (2000):

Figura 9 - recorte do LD

Dolz, Moro e Pollo (2000), por sua vez, enfocam exatamente o processo de apropriação do gênero no quadro de uma sequência didática. Trata-se de um estudo comparativo que enfatiza os efeitos do ensino do gênero na apropriação de determinadas capacidades de linguagem pelos alunos. Nessa direção, os autores descrevem e analisam os modos de produção de um debate, antes e depois da implementação de uma intervenção didática.

Se propusermos uma leitura aproximativa deste fragmento em relação ao anterior, teríamos que a construção “em alguns dos princípios” se explicitaria, agora, como uma alusão à parte dos princípios de SD esboçado pelos autores acima referidos, estritamente em relação ao gênero debate regrado.

Disso não podemos inferir uma concepção de SD dos gêneros ampla, isto é, que vincule todas as atividades propostas, ao revés, somente aquelas que ponham em jogo o gênero debate regrado. Se há uma concepção ampla ela não é explicitada, permanecendo no campo do implícito, haja vista que, após essa breve e insuficiente discussão sobre o modelo de SD, o *Manual* não volta a tocar no tema.

Dizer, então, que as formas de responsividade pelas quais o *Manual* constrói o seu efeito de filiação ao nível do explícito e sob a intervenção do implícito traduzem identificações assumidas e não assumidas não nos parece forçoso.

Aqui podemos ainda dizer que o assumido é efeito de um gesto de responsabilização, ao passo que do não assumido, do implícito, o documento não se

responsabiliza. Nesse último caso, vemos como prejudicada a relação responsiva: responde-se sem responsabilidade.

É, portanto, a partir desse corte implícito/explicito, como mostraremos, que o documento analisado põe em jogo um certo modelo de SD dos gêneros, o qual, existe como uma memória didática evocada, embora não teoricamente detalhada ao professor, produzindo efeitos sobre o tratamento didático dos gêneros, especificamente quanto à sequência de atividades de produção escrita de gênero argumentativo. Na seção seguinte retornaremos a este aspecto.

O *Manual do Professor* tem como um de seus objetivos mostrar aos professores o prisma epistemológico pelo qual o livro foi pensado, elaborado e produzido. Nesse sentido, se propõe a reproduzir as teias de sentidos que atravessam o livro didático, esse tomado como produto social e historicamente marcado.

A sua existência deve servir, dentre outras coisas, para que o professor tenha conhecimento das filiações teóricas, metodológicas, das abordagens filosóficas, diferentes concepções e conceituações, em resumo, do panorama epistemológico que embasou a produção daquele material.

Tal conhecimento serve ao professor para que esse possa abordar, de forma crítica, o conteúdo do livro didático, de tal forma que possa identificar as coordenadas ideológicas, isto é, as relações de forças implicadas nesse produto cultural.

Verificamos, assim, no plano explícito, que a tomada de posição ideológica do *Manual* responde a uma perspectiva sobre língua/linguagem interacionista, manifestando, em relação a ela, uma filiação mediante as formas do discurso relatado com que estabelece relação responsiva e responsável (assumida).

Contudo, no que se refere ao modelo de SD adotado para as atividades, esse gesto de filiação não se dá da mesma maneira, sendo atravessado por indeterminações. O discurso relatado só aparece, para demarcar uma heterogeneidade sustentante de uma concepção de SD ao refletir-se sobre o gênero debate.

O que sabemos até aqui é que a coleção adota alguns dos princípios, não sabemos quais, do modelo de SD dos gêneros. Há então uma espécie de responsividade parcial, isto é, a tomada de posição da coleção quanto ao modelo de SD dos gêneros representa um gesto de resposta a, contudo, pela indeterminação

que o afeta, o viés da responsabilidade e, portanto, do “todo responsivo” fica prejudicado.

Deixemos registrado que tal tomada de posição sobre língua/linguagem e SD dos gêneros compõe os mecanismos de antecipação que intervêm como condições parciais da responsividade do sujeito professor na relação de ensino-aprendizagem, a ser concretizada com a realização das atividades propostas pela coleção.

Com efeito, intervêm, tais condições, como projeção imaginária, isto é, em termos de leitor virtual (ORLANDI, 2012), posição de sujeito que, uma vez expressa/impressa no *Manual*, condiciona o sujeito professor em seu fazer docente.

2.2.2 Tratamento didático dos gêneros argumentativos nas seções de produção escrita

Passemos, agora, a uma breve descrição parafrástica da organização do volume que documenta o nosso *corpus*. Temos como objetivo aqui especificar as condições de produção de nosso recorte de atividades, o que deverá, assim, supor uma revisão panorâmica sobre o documento em apreço.

O volume está dividido em 12 capítulos, a saber: “Verdade e mentira no jornalismo científico em tempos de *fake news*” (capítulo 1); “Práticas com romance juvenil da literatura portuguesa contemporânea” (capítulo 2); “Períodos compostos por subordinação I” (capítulo 3); “Adolescência e sexualidade” (capítulo 4); “Práticas de leitura com romance juvenil” (capítulo 5); “Períodos compostos por subordinação II” (capítulo 6); “Corrupção – O que é e como se combate?” (capítulo 7); “Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira” (capítulo 8); “Períodos compostos por subordinação III” (capítulo 9); “Final do Ensino Fundamental – O que sabemos e o que queremos do Ensino Médio?” (capítulo 10); “Novos leitores na barca medieval: práticas com Auto da barca do inferno” (capítulo 11); “Figuras de linguagem” (capítulo 12).

Estes 12 capítulos se distribuem proporcionalmente ao longo das quatro unidades, uma para cada bimestre. Em cada uma das unidades, o primeiro capítulo é voltado ao aprimoramento de competências de leitura e escrita por parte do aluno, quanto a diferentes gêneros e recursos de diferentes linguagens e mídias. Já o segundo se volta especificamente à fruição de textos do campo artístico-literário. Por

fim, o terceiro capítulo se destina ao estudo e à reflexão sobre recursos linguísticos do português brasileiro.

O primeiro capítulo de cada unidade aborda a leitura e a produção textual. O segundo, práticas literárias; o terceiro, estudos linguísticos e gramaticais. Os capítulos 1, 4, 7 e 10 se propõem a explorar gêneros textuais que se relacionam aos campos de atuação da vida pública, práticas de estudo e pesquisa relativos ao campo midiático e jornalístico dos discursos. Eles se iniciam com uma proposta de reflexão que se instala a partir da observação de uma imagem.

O primeiro boxe “O que você poderá aprender?” se apresenta ao aluno com o objetivo de instigá-lo a pensar a respeito dos principais tópicos a serem estudados, sendo seguido pelo boxe “O que você verá neste capítulo?”, o qual pretende explicar o percurso proposto para a realização do estudo respectivo. Na sequência, há uma atividade de leitura. Nessa, o boxe “Antecipando a leitura com a turma” se propõe a fomentar uma conversa sobre o que os alunos já sabem no que tange ao gênero textual a ser lido e ao assunto tratado por ele.

Em continuidade, dá-se início à seção “Leitura”. Essa apresenta uma sequência de atividades orientadas à exploração do texto a partir de aspectos mais diversos. Esses passos deverão preparar o aluno para a seção seguinte, qual seja a nomeada “Produção de texto”, que se dedica ao oferecimento de subsídios para que o aluno tenha condições de produzir um novo texto, inclusive a partir da apresentação das características do gênero em estudo.

Aí, o aluno deverá encontrar as propostas de produção textual, sendo o boxe “Condições de produção” o encarregado de destacar o gênero a ser produzido, o seu público (interlocutores) e a intenção que deverá nortear a produção.

Os capítulos 2, 5, 8 e 11 se propõem à apresentação de textos canônicos, bem como de textos que circulam à margem do cânone, pertencentes ao campo artístico-literário. Estabelece, como objetivo, o oferecimento ao aluno de experiências estéticas significativas, as quais poderão incluir não apenas a literatura, como também outras artes. Em tais capítulos, os boxes “O que você poderá aprender?” e “O que você verá neste capítulo?”, exercem as aludidas funções instanciadoras.

Na estrutura da obra apresentada ao aluno está dito que as propostas de leitura e de produção textual estão intercaladas, de modo que possam ser visibilizadas as especificidades de cada grupo de textos a serem estudados. Em “Leitura”, as subseções “Primeiras impressões” e “O texto em construção” pretendem

realizar uma exploração da compreensão global dos objetos textuais e de seu processo de construção de sentido.

Na seção “Oficina de leitura e criação”, é dito que o aluno encontrará propostas de produção de texto que poderão preparar o aluno tanto para articular a leitura de um novo texto, bem como poderão conduzi-lo à produção de um novo texto a partir das leituras realizadas previamente.

Ao final das seções “Produzindo o texto” e “Oficina de leitura e criação”, é oferecida a “Ficha de apoio à produção e à avaliação” com o objetivo de nortear o aluno quanto à produção e avaliação de seu texto. Finalmente, na sequência, o aluno encontrará o boxe “O que levo de aprendizagens deste capítulo?”, em que é retomado o diálogo iniciado pelo boxe “O que você deverá aprender?”, apresentado no início do capítulo, com vistas à ampliação da reflexão no tocante à aprendizagem dos conteúdos trabalhados.

Encerrando-se os capítulos de leitura e produção e de práticas literárias, apresenta-se a seção “Galeria”, a qual se encarrega de expor textos e imagens relativos ao estudo do capítulo selecionadas de acordo com o objetivo de provocar reflexões novas e ampliação do repertório de conhecimentos do aluno.

Os capítulos 3, 6, 9 e 12 se propõem a apresentar os conteúdos específicos para os estudos linguísticos e gramaticais. Esses estão subdivididos entre tópicos, cuja abordagem contempla uma explicitação dos conhecimentos linguísticos de modo “leve, reflexivo e contextualizado”.

Nesse sentido, o boxe “Como é que é?” proporrá questões que, ao longo do estudo, deverão ser respondidas. Finalmente, o boxe “Então ficamos assim” pretende instar uma reflexão sobre os conteúdos trabalhados, o que será seguido pela seção “Atividades”, a qual se propõe a trazer mais questões.

Apresentada a estrutura de nosso documento de análise, cumpre salientarmos de que maneira produzimos o recorte contemplado por esta dissertação. Nosso objetivo é o de promover análises a respeito das propostas da coleção voltadas ao gênero argumentativo quanto à produção de textos escritos. Dessa maneira, observaremos, no desenvolvimento, a sequência didática de gêneros argumentativos, examinando em escala detalhada as atividades propostas.

Perguntamos: na série de atividades de produção textual, é feita a prévia apresentação da proposta ao aluno? É possibilitado, efetivamente, um contato inicial com o gênero textual abordado? É, no seguimento, proposta a produção de um texto

inicial? São dadas reais condições para que possa haver ampliação do repertório sobre o gênero em estudo? E, ainda, para a organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero? Estuda-se efetivamente a situação de produção e de circulação do gênero? É instada uma reflexão no tocante aos elementos composicionais do gênero? As características languageiras específicas do gênero respectivo são visibilizadas? É realizada, a partir do caminho desdobrado por essas questões, a proposição de uma produção escrita coletiva e individual?

Analisamos se, na sequência didática de gênero argumentativo, algum desses elementos da série de base é deixado de fora, bem como se a capacidade inicial do aluno é levada em conta materialmente. Observamos, especialmente, o tratamento didático dado aos gêneros argumentativos.

Para tanto, baseamo-nos numa investigação detalhada, especificamente quanto aos primeiros capítulos de cada unidade do documento, em razão de esses se proporem a ser o espaço de trabalho e exercício da leitura e da produção textual. Isso porque é somente nos primeiros capítulos que há uma proposta sistematizada, isto é, uma efetiva SD enfocando a produção textual, conforme depreendemos da seguinte explicitação feita pelo *Manual* (p. X):

Figura 10 - recorte do LD

Como a coleção organiza o trabalho com a leitura/escuta e a produção de textos orais e escritos

As atividades de leitura/escuta e produção de textos orais e escritos estão presentes em todos os capítulos de todas as unidades de cada volume da coleção. Entretanto, esses eixos são tomados como foco do ensino nos capítulos destinados à leitura e a produção e textos (sempre o primeiro capítulo das Unidades) e nos capítulos de práticas do campo artístico-literário (sempre o segundo capítulo das Unidades). Embora boa parte

Antes que nada, convém fazer um exame prévio do quadro de habilidades específicas de língua portuguesa extraídas da BNCC a serem trabalhadas pelos capítulos, pois ele nos serve de norte orientativo do tratamento didático dado aos gêneros argumentativos ao longo da obra. Percebemos, nesse sentido, que a problemática do gênero argumentativo comparece, em suma:

a) no Capítulo 1, ao esperar-se que o aluno seja capaz de analisar o uso de recursos persuasivos em diversos textos argumentativos, bem como perceber os seus efeitos de sentido;

b) no Capítulo 2, ao esperar-se que o aluno possa explicar os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos etc.);

c) no Capítulo 4, quando se pressupõe que o aluno possa formular perguntas e, com a ajuda dos colegas e dos professores, decompor tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para analisa-los;

d) no Capítulo 5, ao esperar-se que o aluno desenvolva a habilidade de avaliar a validade e força de argumentos em uma discussão e apresentação de propostas;

e) no Capítulo 7, em que o aluno é instado à produção de artigos de opinião para o que se espera que possa dominar a estrutura própria ao gênero para argumentar, bem como analisar as formas de composição jornalísticas, percebendo o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos;

f) no Capítulo 10, é pensado o desenvolvimento de habilidades argumentativas para embasar a apresentação de argumentos e contra-argumentos coerentes em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos, bem como identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos implícitos e explícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos como carta ao leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.

Dentre tais capítulos, o único que propõe em suas seções específicas “Produção de texto” e “Produzindo o texto” uma atividade de escrita de texto escrito argumentativo é o capítulo 7, que dá início à unidade 3, centrando-se no estudo do artigo de opinião.

Aí se deu, portanto, o nosso recorte, haja vista que temos como objetivo geral compreender de que maneira os gêneros argumentativos são explorados nas seções de produção escrita e, nelas, como os princípios da SD dos gêneros argumentativos se aplicam. Faremos, a seguir, uma descrição parafrástica do capítulo, conjugada à exposição visível de alguns recortes, como o apresentado a seguir, o qual visibiliza o sumário da unidade 3 em que aquele se insere (p. 10):

Figura 11 - recorte do LD

Unidade 3	125
Capítulo 7 – Corrupção: o que é e como se combate?	126
Leitura	127
Atividade — Leitura colaborativa: ética e liberdade	127
<i>Capítulo 3: Faça o que quiser</i> , de Fernando Savater	129
Produção de texto	134
Conhecendo o gênero — Artigo de opinião	134
Atividade 1 — Artigo de opinião — o que é, para que serve e como se faz?	134
Atividade 2 — Os movimentos argumentativos	138
Texto 1: Trote nas universidades deve ser proibido? Sim , de Antonio Almeida e Oriowaldo Queda	139
Texto 2: Trote nas universidades deve ser proibido? Não , Víctor Gabriel Rodríguez	139
Atividade 3 — A modalização no artigo de opinião	141
Produzindo o texto	143
Capítulo 8 – Africanidades, poesia e ritmo na música brasileira	146
Leitura 1	149
<i>Clementina de Jesus</i> , de Museu Afro Brasil	149
Leitura 2	152
Texto 1: Canto II	153
Texto 2: Ponto de jongo	155
Oficina de leitura e criação — Produção de programa de rádio — <i>Africanidades na música brasileira</i>	157
Galeria	164
Capítulo 9 – Períodos compostos por subordinação III	165
Tópico 1: Orações subordinadas adverbiais	165
Oração subordinada adverbial comparativa	165
Oração subordinada adverbial consecutiva	166
Oração subordinada adverbial causal	168
Oração subordinada adverbial concessiva	168
Oração subordinada adverbial final	169
Oração subordinada adverbial conformativa	171
Tópico 2: Orações subordinadas adverbiais reduzidas	172
Atividades	174

Este capítulo, como já mencionado, tem como tema: “Corrupção: o que é e como se combate?”. Ele é iniciado, após a apresentação de uma tirinha sobre os sentidos de corrupção, por uma atividade de leitura intitulada “Leitura colaborativa: ética e liberdade”, em que a tirinha visa a antecipar aspectos do gênero e temática do texto fornecido para a atividade de leitura, qual seja “Faça o que quiser”, trecho ensaístico no qual é frisada a função das intercalações na organização textual.

Em termos de antecipação de sentidos, os balões “O que você poderá aprender?” e “O que você verá neste capítulo?” permitem que o aluno obtenha uma

visão geral da proposta do capítulo para o trabalho do gênero, como se pode ver a seguir (p. 127):

Figura 12 - recorte do LD

O que você poderá aprender?

1. O que é ética e qual a sua importância para o convívio social?
2. Qual é a relação entre ética, liberdade e moral?
3. O que é corrupção? E o que a ética tem a ver com isso?
4. Para que ler e escrever artigos de opinião?

Figura 13 - recorte do LD

O que você verá neste capítulo?

Começaremos a refletir sobre ética lendo um trecho de um livro que um filósofo escreveu para seu filho adolescente. Depois, prosseguiremos refletindo sobre a relação entre ética e corrupção analisando um gênero do campo jornalístico: o artigo de opinião. Por fim, vamos produzir artigos para defender nossos pontos de vista a respeito desse importante tema.

Tal atividade de leitura, seguida de questões, apresenta como seu escopo a antecipação de impressões sobre as estratégias organizadoras de textos argumentativos. Enfatizam-se: as intercalações; o caráter polêmico do gênero, e o fato de que a defesa de uma tese sobre determinado tema exige a concatenação de argumentos sólidos.

São também expostos o papel dos argumentos de exemplificação no texto, solicitando-se ao aluno que os identifique e avalie de que maneira eles sustentam o ponto de vista defendido pelo autor e as motivações envolvidas no processo.

No item “Vamos lembrar”, ao lado direito da seção “O texto em construção” (p. 132), são especificados alguns tipos de argumento necessários à sustentação de um ponto de vista, seguidos por definições breves. São eles: argumentos de autoridade, argumentos de princípio, argumentos com relação de causa e consequência e argumentos por exemplificação.

No seguimento, há um clipe apresentando a definição de perguntas retóricas, relacionando-se com a questão 6 (p. 133), a qual provoca o aluno a responder sobre qual o efeito que elas produzem no leitor.

Tal atividade de leitura, somada às questões feitas ao aluno, trabalha a relação entre conteúdo temático e as formas argumentativas, relação necessária em termos de formação de uma compreensão prévia para a atividade seguinte.

Ato contínuo, inicia-se (p. 134) a seção “Produção de texto”. Aí é retomada a definição de ensaio e é feito o seu enquadramento entre os gêneros argumentativos, passando-se a focar o artigo de opinião. Há um clipe ao lado direito da mesma página orientando sobre a definição desse tipo textual e descrevendo brevemente as suas condições de produção e função frequentes:

Figura 14 - recorte do LD



Nas orientações ao professor, é sugerido que se proponha a formação de duplas ou trios de estudantes para a realização da análise incitada pela atividade 1 “Artigo de opinião – o que é, para que serve e como se faz?”, em que o aluno é interpelado a identificar a questão polêmica tratada pelo texto, a resposta dada pelo seu autor, se há autoridade desse para falar sobre o tema e possíveis relações formais entre este texto e o texto anterior, o ensaio, trabalhado na atividade de leitura.

É sugerido, ainda, ao professor que, como atividade complementar, realize uma discussão junto aos estudantes a respeito do uso dos operadores argumentativos articuladores das ideias do texto, ressaltando-se as conjunções e

locuções conjuntivas empregadas, as quais poderão ser analisadas pelos alunos, conforme solicitação do professor, de modo coletivo.

Após a leitura do artigo de opinião, adentra-se à seção “O texto em construção”. O aluno é provocado a refletir sobre o que compreendeu com a leitura, as relações construídas no texto entre ética e corrupção, sobre se considera importante o assunto para sua vida e a da sociedade como um todo e porquê.

É também provocado a demarcar no texto o ponto de vista do autor sobre a questão polêmica e sobre ele possuir ou não a autoridade enunciativa necessária para falar na seção de Opinião da revista para a qual escreve, diante do que o aluno é interpelado a refletir de modo pendular sobre o texto, indo e vindo para realizar a atividade.

Pergunta-se ainda sobre os recursos linguísticos empregados para introduzir o discurso relatado e a finalidade desse tipo de construção enunciativa, se para sustentar ou contradizer o que o outro convocado no texto defende, bem como o tipo de argumento que pode ser identificado nessa estratégia.

Frisa-se também a relação entre a conclusão e o desenvolvimento do texto, se há a reafirmação da tese colocada. No seguimento, o boxe “Se liga nessa!” passa à descrição de uma organização básica para os artigos de opinião (p. 138-139):

Figura 15 - recorte do LD

Se liga nessa!

Uma das possibilidades de organizar as ideias em um artigo de opinião é seguir esta estrutura:

- um ou mais parágrafos introdutórios, em que o(a) autor(a) **contextualiza** o problema ou a questão polêmica que vai discutir;

Figura 16 - recorte do LD

- uma frase ou um parágrafo em que o(a) autor(a) expressa o **ponto de vista** ou **tese** que vai defender;
- os parágrafos de desenvolvimento, em que o(a) autor(a) apresenta **argumentos e/ou contra-argumentos** para fundamentar seu ponto de vista;
- um ou mais parágrafos de **conclusão**, em que o(a) autor(a) arremata seu raciocínio, reafirmando sua tese ou propondo novos caminhos de reflexão ao leitor.

Até aí, as orientações ao professor apresentam o objetivo da atividade, qual seja o de levar o estudante a apreender o sentido global do texto, bem como fornecem elementos para que o professor explique aos alunos as razões de a questão debatida no artigo de opinião configurar uma questão polêmica, ressaltando-se a necessidade de atentar não apenas para o texto, mas também para as informações contidas no box lateral.

Além de outras discussões temáticas que são sugeridas ao professor para realização com a turma, sugere-se também que o professor explore a função coesiva do pronome demonstrativo preposicionado “disso”, além de se propor que, no momento da discussão coletiva, o professor comente sobre outras formas de organização de um artigo de opinião.

Em seguida, é apresentada a atividade 2. Tal atividade está intitulada “Os movimentos argumentativos”. Nela, o aluno é convidado a observar, junto aos seus colegas, como se dá a construção e organização dos argumentos no texto.

Ao introduzir-se o tema da atividade, ao lado direito da página há o quadro “Vamos lembrar”, que insere como um efeito de memória os seguintes tipos de argumento, seguidos de breves definições: sustentação, refutação e negociação. No pé da página, traz-se ao professor o que se espera do aluno quanto à atividade.

O aluno é, inicialmente, convocado a formar dupla com um colega para reler dois trechos do texto trabalhado na atividade 1, para, no seguimento, refletir sobre quais movimentos argumentativos podem ser neles identificados.

No exercício 2, ainda em dupla, os alunos são instados a ler dois trechos de artigos de opinião, outra vez, para identificar os movimentos argumentativos realizados pelos seus atores. Os trechos correspondem a excertos antagônicos de textos que respondem “sim” ou “não” à questão que os intitula: “Trote nas universidades deve ser proibido?”.

As orientações ao professor consideram que os alunos deverão concluir, sobre a questão polêmica em foco, que o objetivo do jornal reside no oferecimento de pontos de vista distintos ao leitor, a fim de orientá-lo em suas discussões. Na sequência, os alunos deverão formular respostas de *a* a *j* às provocações do item avaliativo, observando, dentre outros aspectos:

a) qual o objetivo do jornal ao publicar os artigos; resumir os argumentos apresentados em cada um deles;

b) qual argumentação julgam mais convincente, de maneira justificada; relacionar o tema polêmico à discussão sobre ética tratada na atividade 1;

c) identificar os movimentos argumentativos, tipos de argumento e predominância em relação aos artigos de opinião;

d) posicionar-se sobre o tema, observar o direcionamento argumentativo produzido por locuções conjuntivas e conjunções, expressões etc.

Finalmente, a atividade 3 (“A modalização no artigo de opinião”) reitera a definição de modalização, como uma definição já apresentada, relacionando-a ao gênero tematizado no decorrer do capítulo.

Novamente, trechos extraídos de textos já trabalhados são trazidos para que o aluno possa observá-los desde esse outro enfoque, ao que são propostas paráfrases que exemplificam a modalização argumentativa na reescritura dos excertos.

O aluno é interpelado, então, a identificar, a partir de uma alternância de posições ideológicas acerca do tema polêmico, se o autor elegeria o trecho parafraseado ou persistiria com o original, devendo ainda explicar sobre o papel de adjetivos e advérbios enquanto formas linguísticas que produzem efeitos de sentido modalizadores.

Ao lado, o balão “Se liga nessa!”, retoma a problemática argumentativa da modalização, abrindo o leque para outras estruturas da língua e justificando porque, na atividade, foram focalizados advérbios e adjetivos.

Na página seguinte (p. 143), inicia-se a seção final do capítulo (“Produzindo o texto”). De início, o balão introdutório, designado “Condições de produção”, traz duas perguntas, a saber:

Figura 17 - recorte do LD

Produzindo o texto

Condições de produção

- **O quê?**
Você vai produzir um **artigo de opinião** sobre o tema “Corrupção: esse mal tem cura?”.
- **Para quem?**
Você e os(as) colegas também produzirão um livro com uma coletânea de artigos de opinião, que poderá ficar disponível na biblioteca da escola ou ser levado para casa, em sistema de rodízio. Portanto, imagine que seu público-alvo serão adultos e jovens da sua idade.

Abaixo do balão introdutório, há cinco quesitos organizados como parte da pergunta “Como fazer?”, que serve como uma espécie de roteiro para o exercício da escrita, expondo:

- a) diversidade de recortes dentro do tema;
- b) a necessidade de recorrer a informações adicionais sobre o tema, a partir da sugestão de pesquisas e trocas entre os colegas de textos pesquisados para congregação de informações adicionais;
- c) sugestão de tomar nota de elementos importantes para fundamentação do texto a ser produzido, tais como: dados, estatísticas, exemplos, citações de especialistas e outros argumentos importantes que podem ser mobilizados;
- d) instanciação de que, após os passos anteriores, o aluno decida sobre a posição que assumirá em sua argumentação, a partir do que pensa sobre o tema; sobre as informações que selecionará, dentre as que coletou; e antecipações possíveis a partir de esboços de argumentos a favor e contra a polêmica, passíveis de mobilização e refutação no texto a ser escrito;
- e) a necessidade de, no seguimento, esboçar o artigo de opinião, individualmente, a partir de um quadro de esboço prévio (p. 144), o qual contempla os seguintes itens: “Contextualização (Introdução)”, “Apresentação da tese”,

“Apresentação de argumentos e contra-argumentos (Desenvolvimento)” e “Conclusão”;

f) que a escrita e seu planejamento deverão se basear nos critérios da ficha de apoio à produção e avaliação do gênero;

g) que o aluno pode adotar os movimentos argumentativos retomados na atividade anterior;

h) a necessidade de lembrar de utilizar conjunções e outros conectores, sempre tendo em vista a relação de sentido intencionada;

i) a necessidade de escolher bem os advérbios e adjetivos que reforçarão o seu posicionamento;

j) a necessidade de utilizar-se de perguntas retóricas para produzir um tom persuasivo em seu texto;

k) a necessidade de escolher um título atraente;

Além disso, no seguimento, é solicitado ao aluno que releia o artigo que produziu e que o avalie a partir da ficha de apoio à produção e avaliação do artigo de opinião.

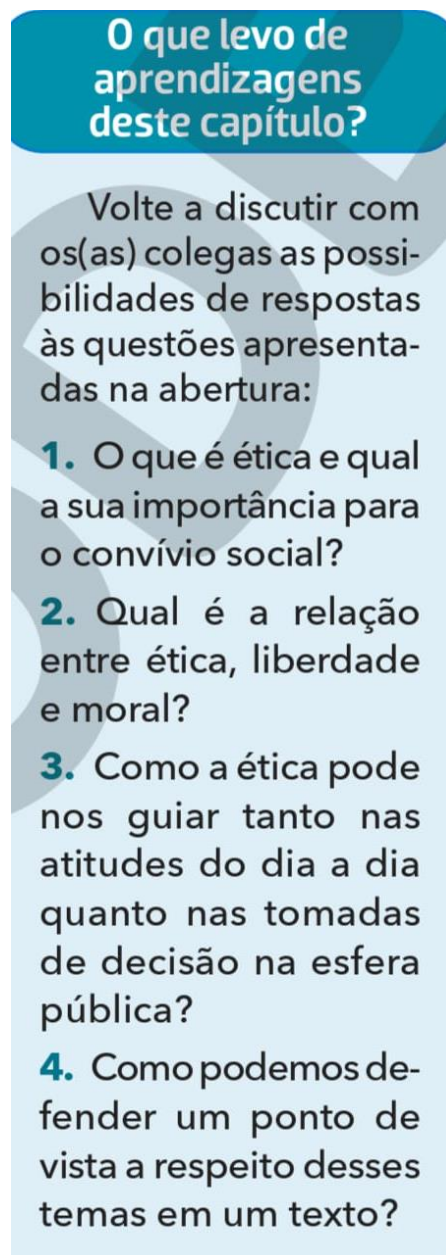
O aluno é ainda interpelado a trocar o seu texto com um colega, para que possa avaliá-lo segundo os mesmos critérios e, após, voltar ao seu próprio texto para revisar a partir da avaliação feita pelo seu colega.

Na página 145, em que é apresentada ficha de apoio mencionada, o balão “O que levo de aprendizagens deste capítulo?”, traz algumas perguntas que textualizam o percurso ao longo das atividades trabalhadas ao longo do capítulo, a serem discutidas entre os alunos, como se pode ver, respectivamente, a seguir:

Figura 18 - recorte do LD

FICHA DE APOIO À PRODUÇÃO E AVALIAÇÃO DO ARTIGO DE OPINIÃO	
O texto de opinião atendeu aos critérios de:	
1. Adequação à proposta	
• O artigo toma uma posição diante de uma das questões polêmicas propostas?	
2. Adequação às características estudadas do gênero	
a)	O artigo contextualiza o tema abordado, apresenta claramente seu ponto de vista (tese), desenvolve-o com argumentos e traz uma conclusão coerente?
b)	Foi apresentado mais de um argumento?
c)	O artigo apoia-se em mais de um tipo de argumento (autoridade, comprovação, princípio, exemplificação, causa/consequência)?
3. Construção da coesão/coerência do texto (textualidade)	
a)	Foram usadas conjunções e outros conectores que mostram a relação de sentido entre ideias e parágrafos do texto?
b)	As palavras (sobretudo adjetivos e advérbios) foram escolhidas a fim de marcar o posicionamento do(a) autor(a)?
4. Uso das regras e convenções da gramática normativa	
a)	O texto utiliza adequadamente os sinais de pontuação?
b)	Foram respeitadas as regras de concordância entre as palavras?
c)	O texto está correto em relação à ortografia?

Figura 19 - recorte do LD



O que levo de aprendizagens deste capítulo?

Volte a discutir com os(as) colegas as possibilidades de respostas às questões apresentadas na abertura:

- 1.** O que é ética e qual a sua importância para o convívio social?
- 2.** Qual é a relação entre ética, liberdade e moral?
- 3.** Como a ética pode nos guiar tanto nas atitudes do dia a dia quanto nas tomadas de decisão na esfera pública?
- 4.** Como podemos defender um ponto de vista a respeito desses temas em um texto?

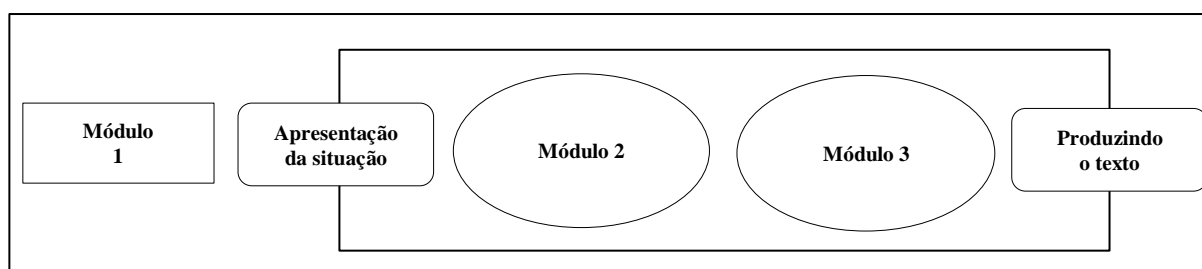
Finalmente, como quesito final, é situada a produção do livro-coletânea, antes indicado, informando-se os passos a serem dados para a sua realização de modo autogestionário pelos alunos, dentre eles: reunir-se com os colegas, revisar e finalizar os textos, encaderná-los num volume a ser disponibilizado na biblioteca da escola ou para empréstimo, em rodízio, entre os estudantes, bem como a sugestão de publicização dos escritos em *blog*.

Temos até aqui a partir de uma descrição parafrástica, conjugada à exposição de alguns pertinentes recortes visibilizadores, um panorama de como o Capítulo em apreço organiza e sistematiza o tratamento didático do gênero

argumentativo em termos de atividade de produção escrita. A partir desse movimento descritivo, propomos, agora, algumas interpretações.

Primeiro, apresentamos, sob a forma do esquema a seguir, a SD de gênero efetivamente realizada no capítulo, baseando-nos na figura 1, presente na página 44 desta dissertação (Esquema da sequência didática – Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004):

Figura 20 - Esquema da sequência didática de gênero argumentativo do capítulo 7



Fonte: a autora

Se sintetizarmos a descrição que fizemos das atividades do capítulo em apreço a partir do quadro acima, temos que:

No *Módulo 1*, o item “Converse com a turma” introduz, portanto, uma primeira atividade de leitura que visa anunciar, não especificamente o gênero discursivo de que se ocupará a SD, mas o conteúdo temático do capítulo, através da tirinha.

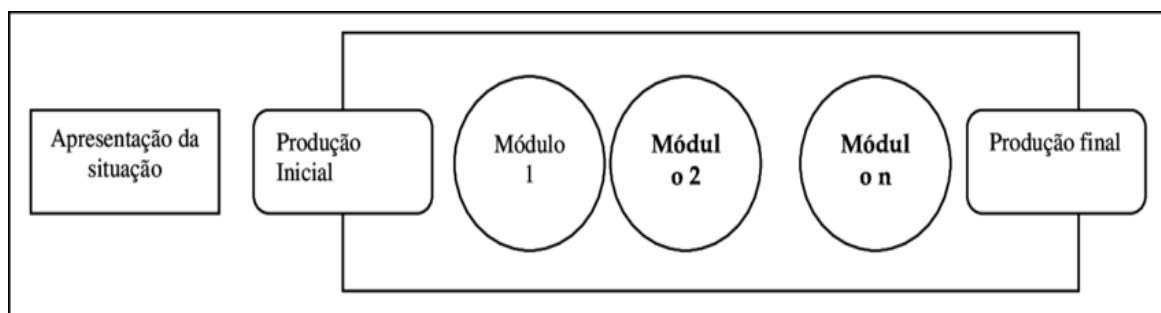
Em seguida, dá-se a *Apresentação da situação*, a partir dos balões “O que você deverá aprender?” e “O que você verá neste capítulo?”. Ato contínuo, inicia-se o *Módulo 2* (Leitura), composto pela Atividade 1 – “Leitura Colaborativa: ética e liberdade”.

Após, o *Módulo 3* (Produção de texto), composto pela Atividade 1: “Artigo de opinião – o que é, para que serve e como se faz?”, pela Atividade 2 – “Os movimentos argumentativos” e pela Atividade 3 – “A modalização no artigo de opinião”.

Finalmente, *Produzindo o texto*, introduzindo-se pelo balão “Condições de produção” e seguido de instruções para: a composição inicial de um esboço do texto; a produção escrita a partir daquele; a avaliação por parte do aluno; a avaliação por parte do colega; a revisão por parte do aluno, após a avaliação de seu colega.

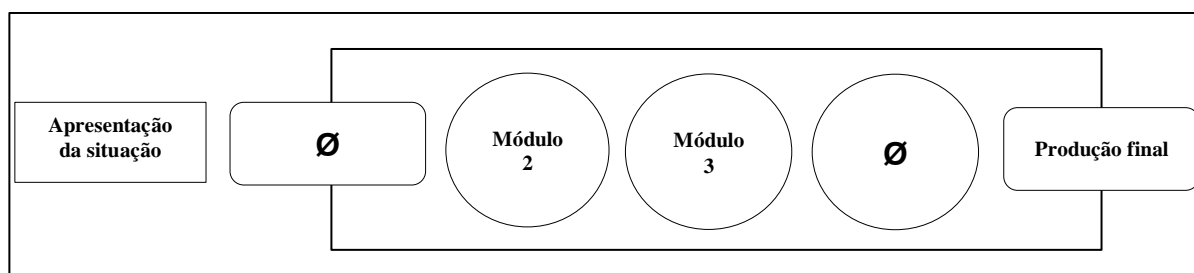
Se, num movimento contrastivo, opusermos a SD de gênero argumentativo efetivamente realizada no capítulo ao esquema de SD proposto por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), utilizando-nos do símbolo \emptyset como designador da elipse, temos:

Figura 21 - Esquema da sequência didática



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Figura 22 - Esquema contrastivo capítulo 07



Fonte: a autora

Pode-se notar, agora, que a figura 21, representativa da SD de gênero argumentativo do documento objeto de nosso *corpus* foraclui a produção inicial. Quanto ao vazio do círculo módulo n, entendemos que, sua realização em fase anterior à apresentação da situação não constitui problema. O problema, ao revés, resulta de haver uma elipse (\emptyset) na estrutura da SD efetivamente realizada quanto, enfatizamos, ao momento de o aluno ser desafiado a textualizar o já-sabido.

Compreendemos que a existência da elipse, no esquema acima, não ingênua, isto é, vazia de significação, como se poderia compreender uma perspectiva sobre o silêncio da tradição ocidental que o toma como mera ausência de sentido.

Pelo contrário, partiremos do conceito de “política do silêncio”, formulado por Orlandi (2007), segundo quem “[...] a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada” (p. 73).

A autora menciona que a política do silêncio possui duas formas de existência ligadas: a) silêncio constitutivo – todo dizer apaga outros possíveis, pois, para dizer x é necessário não dizer y; b) silêncio local (censura): estratégia política de produção do interdito. A partir dessas formulações conceituais, podemos dizer que a elipse no lugar onde deveria estar a produção inicial representa uma política do silêncio que conjuga suas duas formas de existência.

Se, por um lado, o silêncio constitutivo na SD argumentativa delimita a retomada de uma memória didática tradicional, que supõe ser o aluno um sujeito sem-saber, uma tábula rasa, receptor passivo, de um conhecimento supostamente transmitido pelo professor; por outro, o professor se vê interpelado, pela cena didática constituída, a se reconhecer na identidade de professor como controlador da aprendizagem, figura quase sem autoria que aquiesce às ordens implícitas e explícitas do material didático, nos termos de Geraldí (1997).

Este funcionamento político do silêncio joga, ademais, com as formas da interdição. Uma vez que o aluno não é havido como um imediato sujeito ativo de letramento, seus saberes, postos de lado, são objeto de interdição, isto é, censura. Temos aqui, então, um retorno inesperado das heterogeneidades constitutivas (AUTHIER-REVUZ, 2008), discutidas na seção anterior.

Em nosso modo de ver, a memória didática tradicional, não mostrada, isto é, implícita, mas prenhe de efeitos, é o que governa a constituição da cena didática no *corpus*, reintroduzindo, inclusive, aquilo que aparecia como identificação rejeitada em termos de concepção de linguagem, qual seja a perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação, muito embora, em seu domínio explícito, o *Manual* do professor levasse ao efeito de sentido de filiação segundo o que a concepção de linguagem dominante seria a interacionista/discursiva.

Há dois leitores virtuais (2012), então, impressos na SD com que os leitores reais (professor e aluno) deverão reconhecer-se. Duas posições de sujeito determinantes da cena didática. A primeira é a de professor-controlador da aprendizagem, o qual também pode ser tomado como o emissor na relação ensino-aprendizagem. A segunda, a do aluno como destinatário passivo de tal relação, a qual se vê reduzida a uma transmissão de informação.

Notamos, portanto, que se o material didático responde e se responsabiliza, no plano do explícito, por uma concepção de língua/linguagem interacionista, tal como vimos a respeito do *Manual do Professor* e pela adoção

parcial de princípios da SD dos gêneros, os quais não especifica; ele responde, sem responsabilizar-se, no plano do implícito, a uma memória didática tradicional, fonte de seu modelo implícito de SD, bem como a uma concepção de língua/linguagem inscrita num quadro informacionalista, que a toma como instrumento de comunicação, como vimos em nosso recorte analítico, a respeito do qual tal leitura deve ser ancorada.

Assim, percebemos que a avaliação inicial do aluno permanece sendo ignorada, mesmo após três décadas da adoção do modelo de SD, associada ao conceito de gêneros discursivos, no Brasil. Isso torna atual o questionamento de Dolz no “Seminário Internacional Escrevendo o Futuro”, no ano de 2015, relativamente ao fato de que, predominantemente, não há uma validação efetiva das SD adotadas nos livros didáticos brasileiros e nas práticas metodológicas.

No caso do objeto empírico que aqui investigamos, isso se traduz pela indeterminação e implicação de um modelo de SD não validado teoricamente, mas garantido ideologicamente numa memória didática tradicional. Nesse sentido, não nos soa estratégica a visada da coleção no sentido de possibilitar o desenvolvimento efetivo da competência argumentativa do sujeito aluno, uma vez que sua historicidade é abandonada ao interdito da relação ensino-aprendizagem.

Podemos dizer ainda, retomando Freire (2003) que o que estrutura a memória didática tradicional evocada pelo material em apreço é a dominância da ideologia educacional em nossa sociedade, ideologia essa responsável por garantir o papel da instituição educacional como um braço a serviço da reprodução do *status quo*.

Não há uma noção de escrita efetivamente dialógica, orientada à não ignorância das compreensões responsivas progressas do aluno, constitutivas já sempre de seu caráter de sujeito ativo de letramento. A noção de escrita, pelo contrário, aproxima-a a uma tecnologia decodificadora, haja vista que o contexto material do educando não é focado.

Embora tecnicista, tal noção de escrita se circunscreve ao que Lévy (1993) denominou linearidade da memória, isto é, o monologismo, estando ausentes na prática a interação e a historicidade, o que pode dificultar que o aluno, enquanto falante, perceba a relevância comunicativa no ensino da escrita, desinteressando-se pelo processo de aprendizagem, conforme afirmou (PASSARELLI, 2004).

Defendemos, de nossa parte, que o esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) nos parece o mais adequado, uma vez que não produz como resto o saber prévio do aluno, mas trata-o como condição de possibilidade inicial para a construção da cena didática e para o avanço daquele no aprendizado.

Finalmente, retornamos ao nosso objetivo geral, qual seja, o de responder como os gêneros argumentativos são explorados no documento didático apreciado em suas seções de produção escrita e quais princípios teóricos da SD dos gêneros se aplicam ao tratamento didático dado às atividades de produção escrita.

Do que precede, resulta a possibilidade de inferirmos que se trata de uma aplicação parcial dos princípios que inscreve o tratamento didático dos gêneros argumentativos num quadro ideológico informacionalista e não interacionista, muito embora parte das categorias prévias apresentadas em nossa metodologia estejam presentes. São elas: a) a apresentação da proposta ao aluno; b) o contato inicial com o gênero textual em estudo; c) a ampliação do repertório sobre o gênero em estudo – a qual não é rigorosamente uma ampliação, haja vista que o saber primário do aluno é deixado de fora; d) a organização e sistematização de conhecimentos sobre o gênero; e) o estudo prévio sobre a situação de produção e circulação do gênero; f) a reflexão sobre os elementos próprios de sua composição; g) as características da linguagem utilizada no gênero em estudo; h) a produção escrita (que mescla o coletivo e o individual). É o único e maior problema: o vazio da produção textual inicial.

CAPÍTULO III – PROPOSIÇÃO DE INTERVENÇÃO

3.1. Introdução

Apresentamos, aqui, uma proposta de formação, a ser realizada sob a forma de curso de curta duração – formação continuada, tendo como público-alvo professores de diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental II.

Trata-se de uma proposta de formação teórico-metodológica, como também analítica, cujo sentido é fornecer aos professores meios de compreender, bem como identificar, o modelo teórico de SDG adotado, explícita e/ou implicitamente, no material didático, orientando assim possibilidades e estratégias de trabalho sustentadas no interacionismo.

A proposta enfatiza a perspectiva dialógica da competência argumentativa do sujeito aluno como um sujeito ativo de letramentos que não se reduzem ao espaço escolar, mas que neste podem ser ampliados e ressemantizados. Enfatiza, também, a necessidade e as condições de formação de uma identidade de professor como sujeito ativo de compreensões responsivas, isto é, que não se restringe à transmissão dos conteúdos impressos no material didático, mas os observa criticamente como uma ferramenta adaptável e passível de revisão, interpretação e contra-assinatura.

O curso proposto possui duração de 4h por aula, com o total de 8 aulas (32h), obedecendo ao modelo expositivo-dialogado conjugado à atitude problematizadora e à técnica do estudo dirigido. Serão detalhados, a seguir, cinco planos de aula, contemplando, de modo conexo, os seguintes temas:

1) exposição/discussão crítica sobre a relação ensino-aprendizagem, enfocando concepções tradicionais e mais contemporâneas sobre as posições de sujeito aluno e professor, bem como as perspectivas de língua/linguagem que as sustentam. Aqui serão mobilizados, sobremaneira, os instrumentais teóricos debatidos no item 1.2. desta dissertação – *Concepções de linguagem e práticas pedagógicas*, embora com alusões à reflexão de Pierre Lévy, sobre a qual nos debruçamos ao longo do item 1.1. – *A prática de escrita como tecnologia, segundo Pierre Lévy*;

2) exposição/discussão crítica sobre os materiais didáticos, especialmente o LD, como ferramenta de ensino. Para esse tema, traremos à baila o quanto debatemos nos itens

1.3 – *A produção de textos e os gêneros textuais na escola* – e 1.4. – *O ensino dos gêneros argumentativos*;

3) exposição/discussão dos pressupostos teórico-metodológicas da SDG. Partiremos, principalmente, da reflexão desenvolvida no item 1.5. – *Sequência didática e práticas de produção de textos*;

4) exposição/discussão sobre a aplicabilidade da SDG à produção escrita de textos argumentativos. O item 1.6. – *Gêneros (com tipologia) predominantemente argumentativa*;

5) oficina de análises de recortes extraídos de materiais didáticos, com ênfase no modelo de SDG adotado. Para esse último momento, é central, em sua integralidade, o Capítulo II – *Metodologia e análise de dados*, haja vista que precisaremos mostrar exemplos de análise, tal como a que formulamos no item 2.2. – *Análise de dados*, embora de modo mais dinâmico, sem dispensar, contudo, ainda que de modo breve, a necessidade de internalização, por parte do público-alvo, de um *modus operandi* de trabalho com documentos dessa natureza, configurando o tipo de pesquisa descrito no item 2.1. – *Procedimentos metodológicos*, uma alternativa possível.

3.2. Objetivo geral

O objetivo central da proposta reside na apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos da Sequência Didática dos Gêneros (SDG) ao público-alvo, aplicados à descrição, análise e compreensão de atividades de produção escrita de textos argumentativos em livros didáticos.

3.3. Metodologia

Opta-se pelo método expositivo-dialogado, conjugando a problematização e a técnica do estudo dirigido. O modelo expositivo-dialogado se traduzirá na exposição oral, amparada em apresentação de slides, das questões teórico-analíticas de base, a serem incitadas à dialogização por meio de trocas de vivências e experiências com o público-alvo.

A problematização se refere à atitude crítica e responsiva, implicada na cena interacional imediata, configurada com a concretização da proposta, com vistas a sua realização de maneira ativa, por parte do público-alvo, enfocando diferenças contextuais e a constituição de uma atitude independente e replicável em contextos futuros por esses sujeitos.

A técnica do estudo dirigido se referirá, principalmente, à disponibilização de recursos teórico-analíticos e a sua evocação na aula final, organizada como oficina, o que norteará, desde o momento inicial do curso, por meio de prévia apresentação ao público, o objetivo ulterior da exposição-dialogada.

3.4. Referencial teórico

1) exposição/discussão crítica sobre a relação ensino-aprendizagem: (GERALDI, 1984, 1997; BAGNO, 1999; TRAVAGLIA, 1997; KOCH; ELIAS, 2008; ORLANDI, 1998; BAKHTIN, 1981; LÉVY, 1993);

2) exposição/discussão crítica sobre os materiais didáticos, especialmente o LD, como ferramenta de ensino (KOCH; ELIAS, 2008; BUNZEN; MENDONZA, 2006; COELHO; PALOMANES, 2016; DOLZ; SCHNEUWLY, 2011; ROJO, 2006; BRITTO, 2004; ANTUNES, 2009; PASSARELLI, 2004; MARCUSCHI, 2002; CORRÊA, 2001);

3) exposição/discussão dos pressupostos teórico-metodológicas da SDG (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, 2004);

4) exposição/discussão sobre a aplicabilidade da SDG à produção escrita de textos argumentativos (MARCUSCHI, 2002; ADAM, 2008; KOCH; FAVERO, 1987; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, 2011; ROCHA, 2015);

5) oficina de análises de recortes extraídos de materiais didáticos, com ênfase no modelo de SDG adotado (GIL, 2010; APPOLINÁRIO, 2009; BRANDIN, 2010; GUERRA, 2006; ORLANDI, 2007, 2012; BALTHASAR; GOULART, 2018).

- 6) Debate sobre o conceito de interdisciplinaridade. Exposição/discussão sobre a aplicabilidade da SDG à produção escrita nas várias áreas. (BERTI, V. P., 2007, SANTOMÉ, 1998)
- 7) Produção de uma sequência didática (MARCUSCHI, 2002; ADAM, 2008; KOCH; FAVERO, 1987; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, 2011; ROCHA, 2015).

3.5. Plano de atividades

I Encontro: Concepções de língua/linguagem e relação de ensino-aprendizagem

Objetivo específico: Apresentar o curso, destacando a importância da discussão sobre a linguagem para as aulas de Língua Portuguesa. Exposição/discussão crítica sobre a relação ensino-aprendizagem, enfocando concepções tradicionais e mais contemporâneas sobre as posições de sujeito aluno e professor, bem como as perspectivas de língua/linguagem que as sustentam

Conteúdo programático: Conceito de linguagem; concepções de linguagem; distinção entre língua e linguagem.

Procedimentos de ensino/Metodologia: Aula expositiva dialogada com apresentação de conteúdo em vídeo. Serão projetados dois vídeos sobre a temática, ambos disponíveis no Youtube, a saber: *Concepção de linguagem & Ensino*, do canal *LeveLetras - Amanda Batista* (<https://www.youtube.com/watch?v=cpS5Lfh6qeU>) e *BAKHTIN - Perspectiva discursiva da linguagem*, do canal *LeveLetras - Amanda Batista* (<https://www.youtube.com/watch?v=Lgyophv5B7k>). Cada vídeo tem em média 7 minutos de duração.

Recursos didáticos: Notebook ou computador de mesa, projetor de imagem.

Atividades: Após a exposição dos conteúdos, será realizado um debate sobre a experiência docente dos participantes. Cada participante será convidado a relatar alguma vivência em sua prática docente que envolva direta ou indiretamente o debate sobre gêneros discursivos.

Duração: 4h30 horas

II Encontro: Gêneros discursivos e Livro didático

Objetivo específico: Discutir a importância do debate sobre o gênero discursivo para as aulas de Língua Portuguesa, bem como para a formação docente. Exposição/discussão crítica sobre os materiais didáticos, especialmente o LD, como ferramenta de ensino

Conteúdo programático: Conceito de gênero discursivo; conceito de gêneros textuais; ensino e concepções de linguagem; conceito de livro didático.

Procedimentos de ensino/Metodologia: Aula expositiva dialogada com apresentação de conteúdo em vídeo. Serão projetados dois vídeos sobre a temática, ambos disponíveis no Youtube, a saber: *BAKHTIN - Gêneros Discursivos*, do canal *LeveLetras - Amanda Batista* (<https://www.youtube.com/watch?v=8wmBfS7UES8>) e *D-17_Gênero dos Discursos PGM 5*, do canal *Univesp* (<https://www.youtube.com/watch?v=WOdYU2QURAI>). O primeiro vídeo tem duração de 7 minutos e o segundo tem duração de 13 minutos.

Recursos didáticos: Notebook ou computador de mesa, projetor de imagem.

Atividades: Após a apresentação do conteúdo e da exibição dos vídeos, serão distribuídos livros didáticos de Língua Portuguesa – versão do professor e será solicitado a leitura de itens selecionados sobre a temática. Em seguida, será problematizado a forma como os livros didáticos abordam a questão dos gêneros discursivos e da linguagem a partir das orientações direcionadas aos professores constantes nos livros didáticos.

Duração: 4h30 horas

III Encontro: Sequências didáticas e gêneros discursivos

Objetivo específico: Problematizar o conceito de sequência didática e relacioná-lo ao debate sobre gêneros discursivos. Exposição/discussão dos pressupostos teórico-metodológicos da SDG;

Conteúdo programático: Conceito de sequência didática; características das SD; sequência didática e ensino; sequência didática como instrumento metodológico; sequência didática e gêneros discursivos; sequência didática e processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos de ensino/Metodologia: Aula expositiva dialogada com apresentação de conteúdo em vídeo. Serão projetados dois vídeos sobre a temática, ambos disponíveis no Youtube, a saber: *Metodologia para a Educação Básica: Resolução de Problemas - O que é uma sequência didática?*, do canal Univesp (<https://www.youtube.com/watch?v=o28RV4VJWIE>) e trechos selecionados do vídeo *Sequência didática: discussões sobre o procedimento com Joaquim Dolz*, do canal Jacqueline Vignoli (<https://www.youtube.com/watch?v=nDHkrNopgiE>). O primeiro vídeo tem duração de 18 minutos e o segundo tem duração de 25 minutos.

Recursos didáticos: Notebook ou computador de mesa, projetor de imagem.

Atividades: Após a apresentação do conteúdo e da exibição dos vídeos, será solicitado que os participantes tragam no encontro da próxima semana os livros didáticos com os quais trabalham em sala de aulas, de pelo menos uma série específica comum a todos os participantes.

Duração: 4h30 horas

IV Encontro: Sequências didáticas como gênero discursivo

Objetivo específico: Debater o conceito de sequência didática como gênero discursivo. Exposição/discussão sobre a aplicabilidade da SDG à produção escrita de textos argumentativos

Conteúdo programático: sequência didática e gêneros discursivos; sequência didática e processo de ensino-aprendizagem.

Procedimentos de ensino/Metodologia: Aula expositiva dialogada com produção escrita de textos.

Recursos didáticos: notebooks, folhas de papéis, lápis, caneta.

Atividades: Após a apresentação do conteúdo, será solicitado que os participantes identifiquem em seus livros didáticos (solicitados no encontro anterior) orientações e abordagens sobre Sequência Didática. Será solicitado que alguns dos participantes socializem com as turmas suas impressões sobre a abordagem do livro didático sobre a sequência didática. O ministrante deve orientar os debates, de modo a encadear as discussões anteriores (linguagem, língua, ensino, gêneros e sequências didáticas). Por fim, será solicitado que cada participante escreva um texto avaliando criticamente os livros didáticos trazidos com base nas discussões feitas no curso. Os textos devem ser iniciados durante os 30 minutos finais da aula, mas serão finalizados durante a semana para serem entregues (digitados) no próximo encontro.

Duração: 4h30 horas

V Encontro: Análise de recortes de livros didáticos

Objetivo específico: Discussão dos textos produzidos e avaliação parcial do curso. Oficina de análises de recortes extraídos de materiais didáticos, com ênfase no modelo de SDG adotado.

Conteúdo programático: Linguagem; gênero textual; gênero discursivo; sequência didática; processo de ensino-aprendizagem e livro didático.

Procedimentos de ensino/Metodologia: Aula expositiva dialogada. Leitura de alguns dos textos produzidos. Análise conjunta da concepção de sequência didática nos recortes feitos nos livros didáticos

Recursos didáticos: sem recursos específicos.

Atividades: Os participantes serão convidados a comentarem suas impressões sobre os livros didáticos avaliados, de modo a problematizar os conceitos trabalhados ao longo do curso. Alguns participantes serão chamados a lerem seus textos. Após essa etapa, o ministrante apresentará uma análise dos recortes extraídos dos materiais didáticos trazidos pelos participantes, com ênfase no modelo de SDG adotado, estabelecendo relações com os textos apresentados. Por fim, os participantes serão convidados a exporem suas opiniões e avaliações a respeito do curso em andamento.

Duração: 4h30 horas

VI Encontro: Interdisciplinaridade

Objetivo específico: Debater o conceito de interdisciplinaridade. Exposição/discussão sobre a aplicabilidade da SDG à produção escrita nas várias áreas.

Conteúdo programático: Interdisciplinaridade, sequência didática e gêneros discursivos; sequência didática e processo de ensino-aprendizagem sobre o viés das diferenças.

Procedimentos de ensino/Metodologia: Aula expositiva dialogada com produção escrita de textos.

Recursos didáticos: notebooks, folhas de papéis, lápis, caneta.

Atividades: Após a apresentação do conteúdo, será solicitado que os participantes identifiquem na sua prática docente o conceito de “interdisciplinar”. Será solicitado que alguns dos participantes socializem com as turmas suas impressões quanto ao que

foi abordado pelo ministrante em relação ao currículo fragmento e a construção dos saberes. Por fim, será solicitado que cada participante escreva um texto avaliando criticamente os livros didáticos trazidos com base nas discussões feitas no curso. Os textos devem ser iniciados durante os 30 minutos finais da aula, mas serão finalizados durante a semana para serem entregues (digitados) no último encontro.

Duração: 4h30 horas

VII Encontro: Concepções de língua/linguagem e relação de ensino-aprendizagem

Objetivo específico: produzir uma SDG interdisciplinar

Conteúdo programático: Conceito de linguagem; SDG.

Recursos didáticos: Notebook ou computador de mesa, projetor de imagem.

Atividades: Após a exposição dos conteúdos, será proposto a produção de uma SDG levando em consideração o objetivo de se trabalhar de maneira conjunta e não fragmentada, respeitando os limites impostos por cada área. Por fim, cada participante será convidado a relatar alguma vivência em sua prática docente que envolva direta ou indiretamente o debate sobre gêneros discursivos e interdisciplinaridade, bem como sua sequência didática produzida.

Duração: 4h30 horas

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Capítulo I – *Escrita, ensino e dialogismo* – fizemos uma incursão teórica sobre a problemática da escrita, as concepções de linguagem dominantes e suas relações com as práticas pedagógicas, a produção textual nas escolas e o campo dos gêneros, as especificidades do ensino de gêneros discursivos

argumentativos, o conceito de Sequência Didática e os Gêneros (com tipologia) predominantemente argumentativa.

No Capítulo II – *Metodologia e análise de dados* – expusemos o delineamento procedimental e metodológico desta investigação, os principais operadores de leitura mobilizados, com vistas a apresentar o lugar de onde falamos e situarmos a nossa perspectiva epistemológica. Ademais, pressupondo este movimento de construção e exposição de nosso dispositivo de leitura, passamos, num segundo momento, a sucessivos gestos de descrição e interpretação de nosso material de análise, enfocando, principalmente, a dispersão entre o que se explicita e os implícitos, as heterogeneidades e responsabilidades veladas, bem como o que permanece calado na ordem do que está dito.

Finalmente, no capítulo III – *Proposição de intervenção* – apresentamos a nossa elaboração de uma proposta interventiva, esquematiza e sistematizada a partir dos princípios teórico-metodológicos da SD dos gêneros, visando-se a formação continuada de professores e língua portuguesa da Educação Básica.

Ao tentarmos responder como os gêneros argumentativos são explorados no documento didático apreciado em suas seções de produção escrita e quais princípios teóricos da SD dos gêneros se aplicam ao tratamento didático dado às atividades de produção escrita, observamos, a partir de nossos recortes analíticos, que:

- a) em relação ao *Manual do Professor*, no plano explícito, a tomada de posição ideológica responde a uma perspectiva sobre língua/linguagem interacionista, manifestando, em relação a ela, uma filiação mediante as formas do discurso relatado com que estabelece relação responsiva e responsável (assumida). Contudo, no que se refere ao modelo de SD adotado para as atividades, esse gesto de filiação não se dá da mesma maneira, sendo atravessado por indeterminações. O discurso relatado só aparece, para demarcar uma heterogeneidade sustentante de uma concepção de SD ao refletir-se sobre o gênero debate;
- b) percebemos, nas atividades de produção escrita de gêneros argumentativos, que a avaliação inicial do aluno permanece sendo ignorada, mesmo após três décadas da adoção do modelo de SD, associada ao conceito de gêneros discursivos, no Brasil. Isso torna atual o questionamento de Dolz no “Seminário Internacional Escrevendo o Futuro”, no ano de 2015, relativamente

ao fato de que, predominantemente, não há uma validação efetiva das SD adotadas nos livros didáticos brasileiros e nas práticas metodológicas. No caso do objeto empírico que aqui investigamos, isso se traduz pela indeterminação e implicação de um modelo de SD não validado teoricamente, mas garantido ideologicamente numa memória didática tradicional. Nesse sentido, não nos soa estratégica a visada da coleção no sentido de possibilitar o desenvolvimento efetivo da competência argumentativa do sujeito aluno, uma vez que sua historicidade é abandonada ao interdito da relação ensino-aprendizagem.

Diante do trabalho aqui desenvolvido, consideramos pertinente pontuar que a necessidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita de estudantes do ensino fundamental das escolas brasileiras tem inspirado muitos trabalhos de pesquisa no nosso país, dentre os quais passa a figurar a presente dissertação.

Nós nos apoiamos no que já foi dito e fundamentado por vários autores como eficaz e produtivo em termos ensino-aprendizagem em matéria de exercício da prática escrita da língua.

Os documentos oficiais e as pesquisas, principalmente, as da área da Linguística Aplicada, apontaram-nos que o ensino de língua, sem distinção entre o oral e o escrito, faz-se de forma mais proficiente por meio da sequência didática de gêneros.

Por essa razão, não existem motivos plausíveis para que nós professores nos furtemos a responsabilidade, na parte que nos cabe, de oferecer um ensino mais adequado e com mais chances de êxito no exercício de uma escrita que, não alheia ao seu caráter intrinsecamente sócio-histórico e interacional, possa licitar possibilidades diversas de o sujeito aluno se colocar como um agente ativo, crítico e constituir-se como autor em nossa sociedade e nas distintas esferas e cenas genéricas.

Notamos, por meio da troca de experiências com outros docentes, que, embora muitos tenham participado de debates, palestras e acessado materiais (ao menos os livros didáticos) sobre Sequência Didática de Gêneros, a maioria desconhece os seus procedimentos como propostas de intervenção e a importância deles para o desenvolvimento das habilidades orais e escritas. Por conta dessa realidade, propusemos uma formação sobre sequência didática de gênero argumentativo, em nosso capítulo final.

Destacamos o papel fundamental do professor como mediador do processo de produção de texto. Se o professor assimila uma metodologia de ensino apropriada, ele poderá atuar como um dos elementos facilitares, então, de todo o processo de aprendizagem do aluno. Por isso, acreditamos que uma prática de ensino baseada numa formação com ênfase na SD seja mais pertinente e proveitosa.

Acrescentamos a sequência argumentativa por entendermos ser o principal desafio do ensino da escrita. A argumentação é usada todo o tempo como meio de avaliação tanto oral quanto escrita. Muitas vezes, em nossa leitura, o falante não tem conseguido produzir essa atividade discursiva de forma adequadamente cabível quanto às demandas de uma dada esfera ou cena genérica, isto é, aplicando todos os seus componentes e elementos. Por essa razão, fez-se relevante inserir apenas a sequência argumentativa.

Acreditamos que uma reflexão sobre a temática ora proposta sempre será pertinente, de onde se deduz, também, a relevância desta dissertação, visto que, apesar do número volumoso de livros didáticos que trabalham com SD, faltam análises sobre se, de fato, essas SDs estão sendo trabalhadas corretamente e de acordo com as referências.

Enfatizamos, também, que faltam, pelas mais diversas razões, formações específicas para os docentes sobre a metodologia de ensino de escrita por meio da sequência didática de gênero. Isso, em nosso modo de ver, tem os impossibilitado, muitas vezes, de usar esses materiais como mais uma ferramenta eficaz de ensino e aprendizagem da prática escrita e social da língua.

Um último esclarecimento se faz salutar. Se, por um lado, pudemos inferir a partir de nossos gestos de análise, que as relações responsivas implícitas e explícitas põe em jogo, no material de análise, uma contradição entre o quadro epistemológico assumido e o não assumido, mas presente em seus efeitos, entendemos que, pelas limitações que circunscrevem um trabalho de dissertação, não pudemos ampliar este nosso gesto para outras atividades da mesma coleção, ou ainda, outros volumes, outras obras, em síntese: outros documentos.

Trata-se de uma limitação que afetou horizontalmente o nosso gesto, segundo pensamos, haja vista que, caso pudssemos maximizar a extensão de nossas análises, eventualmente, seria-nos possível ampliar e/ou rever algumas inferências.

Não em termos de capturar o objeto a partir de sua pretensa exaustividade e completude, mas na direção de compreender outros sentidos implicados na prática discursivo-didática do material, demarcar outras dominâncias, tensões, subordinações e jogos de força nele atuantes, como também passíveis de assinalar regularidades interdiscursivas, interpretáveis a partir de uma análise contrastiva com outros materiais.

O nosso recorte é então um ato não apenas responsivo, mas também inscreve a leitura que aqui se construiu em uma tomada de responsabilidade, uma vez que algo sempre resta por dizer, de modo que nenhuma prática científica, por mais exaustiva que se assuma, poderá afastar o fato de que o “todo” não se diz.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- AFONSO-ROCHA, Rick. Um lampião ilumina as esquinas da literatura. **Itinerários: Revista de Literatura**, n. 50, p. 57-82, 2020.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- APOLINÁRIO, F. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, J. A representação do discurso outro: um campo multiplamente heterogêneo. **Calidoscópico**, v. 6, n. 2, p. 107-119, 2008.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & plural**: leitura, produção e estudos de linguagem: manual do professor. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRAIT, B. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, p. 191-196, 2017.
- BRASIL, MEC. **Guia de livros didáticos: PNLD 2017**. (Apresentação). – Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação de professores**. Editora Parábola, 2006.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**. São Paulo: Unesp, 1998.

COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.) **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSTA CARVALHO, M. H. Ideologia e Linguagem: Contribuições de Bakhtin à construção do conhecimento nas ciências humanas e sociais. **Revista Ágora Filosófica**, v. 1, n. 1, p. 66-78, 2018.

DOLZ, B. S. J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3 ed. São Paulo: Mercado de letras, 2011.

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. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUCROT, O. **O Dizer e o Dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996. p. 113-126.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis, Vozes, 2008.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: _____. O texto em sala de aula. São Paulo: Ática, 1997.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPINI, L. (Org.). **Aprender e escrever com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 6 ed. São Paulo: Record, 2002.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentido e formas de uso**. Estoril: Principia Editora, 2006.

JACQUELINE Vignoli. **Sequência didática: discussões sobre o procedimento com Joaquim Dolz**. Canal no Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nDHkrNopgiE>. Acesso em 20 jul. 2021.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever - estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, I.G.V.; FÁVERO, L.L. Contribuição a uma tipologia textual. **Letras & Letras**, Uberlândia, v3, n.1, p.3 -10, 1987.

KOCH, I.G.V. **A Interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I.G.V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LEVELETRAS - Amanda Batista. **BAKHTIN - Gêneros Discursivos**. Canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8wmBfS7UES8>. Acesso em 20 jul. 2021.

LEVELETRAS - Amanda Batista. **Concepção de linguagem e ensino**. Canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cpS5Lfh6qeU>. Acesso em 20 jul. 2021.

LEVELETRAS - Amanda Batista. **Perspectiva discursiva da linguagem**. Canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lgyophv5B7k>. Acesso em 20 jul. 2021.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 6, n. 1-, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábolas, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, E. P. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. **Rua**, v. 4, n. 1, p. 9-20, 1998.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita**: o processual e o lúdico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PEREIRA, R. M. R. Por uma ética da responsividade: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 50-64, 2015.

ROCHA, S. S. R. A construção do texto dissertativo-argumentativo para o ENEM em redação de alunos de escolas públicas. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Letras - Português), Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros, Teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

ROJO, R. H. R. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des) articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 569-596, 2006.

SILVA, A. **Alfabetização**: a escrita espontânea. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SILVA, André Luiz. Implícito e não dito no gênero blog: o caso do blogs do além. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S.l.], v. 2, n. 1, jun. 2013. ISSN 2317-0239. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/4732>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SILVA, D. S.; DE FREITAS LEITE, F. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. **Miguilim-Revista Eletrônica do Netlli**, v. 2, n. 2, p. 38-45, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

UNIVESP. **D-17_ Gênero dos Discursos PGM 5**. Canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WOdYU2QURAI>. Acesso em 20 jul. 2021.

UNIVESP. **Metodologia para a Educação Básica**: Resolução de Problemas - O que é uma sequência didática? Canal do Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o28RV4VJWIE>. Acesso em 20 jul. 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.