



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**GÊNEROS ARGUMENTATIVOS E O AGIR DOCENTE: (RE)  
CONFIGURANDO CONCEPÇÕES E PLANEJAMENTOS PARA O ENSINO  
DE ESCRITA**

**LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA**

**CAMPINA GRANDE - PB  
JULHO DE 2017**

LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA

**GÊNEROS ARGUMENTATIVOS E O AGIR DOCENTE: (RE)  
CONFIGURANDO CONCEPÇÕES E PLANEJAMENTOS PARA O ENSINO  
DE ESCRITA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Alves (UFCG);

CAMPINA GRANDE- PB  
JULHO DE 2017

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves  
(Orientadora)

---

Profa. Dra Fabiana Ramos  
(Examinador Externo)

---

Profa. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo  
(Examinador interno)

Campina Grande-PB, 31 de julho de 2017

## RESUMO

Apesar de não serem tão recentes as discussões teóricas acerca da necessidade de se desenvolver as capacidades argumentativas dos alunos, ainda é perceptível uma práxis de ensino que pouco contribui para o desenvolvimento destas capacidades, por ser baseada no ensino de estrutura de gêneros, que não possibilita ao aluno desenvolver suas habilidades discursivas. Elegendo essa problemática do ensino da argumentação, esta pesquisa delimitou como objeto de estudo as práticas docentes para o ensino da produção escrita de gêneros da esfera do argumentar. O presente estudo tem como objetivo geral investigar o agir dos professores no que concerne ao trabalho com gêneros argumentativos, visando auxiliá-los em uma possível (re) configuração de práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Para nortear o processo de investigação, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar as concepções teóricas dos docentes sobre gêneros da ordem do argumentar; 2) Analisar propostas/planejamento de ensino da escrita de gêneros argumentativos por parte de professores do Ensino Médio; e 3) Refletir sobre a (re) configuração do agir docente prescrito (o planejamento didático) em um curso de formação continuada acerca do ensino de gêneros argumentativos. 4) Discutir os resultados obtidos no curso de formação continuada no que diz respeito ao planejamento e elaboração de materiais didáticos. Três eixos teóricos fundamentam o presente estudo, o primeiro ancora-se nos estudos e modelos de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997, 2008, 2010), bem como nos estudos de (BAKHTIN, 1997) e (ADAM, 1992); o segundo eixo traz o modelo didático de gêneros através dos estudos de (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) e outros colaboradores; o terceiro eixo remete aos estudos que interpretam as ações docentes como as Ciências do trabalho e os postulados do ISD para a investigação do trabalho por meio do agir docente de (BRONCKART, 2006); (MACHADO, 2007); (MEDRADO, 2011); (LOUSADA, 2006). A pesquisa se caracteriza qualitativa de cunho etnográfico e de caráter colaborativo. Foi desenvolvida no contexto de um curso de formação continuada a partir da utilização dos seguintes instrumentos e técnicas: a entrevista, a observação participante, o diário de campo e a sessão reflexiva. Os sujeitos colaboradores foram cinco professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio da rede pública de um município do interior paraibano. O *corpus* foi constituído a partir de três etapas da pesquisa (*Etapa de sondagem ou diagnóstica, Etapa de intervenção ou formativa e Etapa conclusiva*). A análise dos dados evidenciou contradições e distanciamentos entre as concepções apresentadas, os planejamentos e as atividades realizadas em sala de aula pelos sujeitos colaboradores da pesquisa. Encontramos no discurso dos professores e nas atividades planejadas a concepção de gênero como ferramenta de comunicação com sentido; como texto do cotidiano com função social e como tipo de texto. Os resultados também evidenciaram que, frente a um Curso de Formação Continuada, os sujeitos colaboradores elaboraram sua própria sequência didática, e conseguiram desenvolver atividades que envolvem as capacidades de linguagem requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autoregulação da prática docente.

**Palavras- chave:** Gêneros na Ordem do Argumentar. Escrita. Ensino. Formação docente.

## ABSTRACT

Although the theoretical discussions about the need to develop students' argumentative abilities are not so recent, there is still a teaching practice that contributes little to the development of these abilities, based on the teaching of gender structure, which does not enable students to develop their own discursive skills. This research focused on the problematic to teach argumentation, and determined as its object of study the practices for the teaching of the written production of genres in the sphere of the argument. The present study had the overall objective to investigate the teachers' actions regarding their work with argumentative genres, in order to assist them in a possible (re) configuration of writing teaching-learning practices. We outlined the following specific objectives to guide the research, 1) Identify the theoretical conceptions of teachers about genres in the sphere of the argument; 2) Analyze teaching proposals/plans on the writing of argumentative genres by high school teachers; And 3) Reflect on the (re) configuration of the prescribed teaching activity (didactic planning) in a course of continuing education about the teaching of argumentative genres. The theoretical foundations of this study are anchored in the theoretical model of Sociodiscursive Interactionism (SDI) of Bronckart (1997, 2008, 2010); Dolz and Schneuwly (2004) and collaborators, as well as in the studies of Bakhtin (1997) and Adam (1992) on the notion of genres, and in the studies on the argumentative sequence of Bronckart (1999) and Adam (1992), besides the teaching of writing based on the genres of the argumentative sphere of Souza (2003), Oliveira (2010), and Kersch (2014) among others, in conjunction with the studies of the work Sciences and the postulates of the SDI for the investigation of the work through the teaching practice of Bronckart (2006); Machado (2007); Medrado (2011); Lousada (2006). The research of a qualitative nature of ethnographic characteristics as well as collaborative features was developed from the use of research instruments and techniques, such as the interview, participant observation, field diary and reflective session. Five high school teachers of Portuguese language from the public educational system in Fagundes-PB were the collaborating subjects of the research. The corpus was constituted considering three stages of it (*probing or diagnostic, intervention or formative and conclusive phases*). The analysis of the data showed contradictions and gaps among the conceptions presented, the plans, and the activities carried out in the classroom by the collaborating subjects of the research. The discourse of the teachers presented us with the conception of gender as a communication tool that has meaning, as an everyday text with a social function, and as a type of text. Results also showed that the collaborating subjects elaborated their own didactic sequence within the Continuing Education Course, and managed to develop activities that involved the required language abilities from the students in the process of comprehension of the textual genre, showing that this didactic instrument can be configured as a tool for self-regulation of the teaching practice.

**Key-words:** Genres in the Sphere of the Argument. Writing. Teaching. Teacher Training.

## LISTA DE FIGURAS

|                 |   |           |
|-----------------|---|-----------|
| <b>Figura 1</b> | Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa-Hubes..... | <b>36</b> |
|-----------------|---|-----------|

## LISTA DE QUADROS

|                  |  |            |
|------------------|--|------------|
| <b>Quadro 1</b>  | Perfil dos professores participantes da pesquisa.....  | <b>54</b>  |
| <b>Quadro 2</b>  | Datas, horários e duração das entrevistas com os professores.....                                | <b>57</b>  |
| <b>Quadro 3</b>  | Dias, temas e instrumentos utilizados nas aulas observadas.....                                  | <b>60</b>  |
| <b>Quadro 4</b>  | Os encontros da formação continuada.....   | <b>63</b>  |
| <b>Quadro 5</b>  | Síntese das sequências didáticas.....  | <b>66</b>  |
| <b>Quadro 6</b>  | Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação das SD de <b>P1</b> e <b>P2</b> .....    | <b>90</b>  |
| <b>Quadro 7</b>  | Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva das SD de <b>P1</b> e <b>P2</b> ..... | <b>97</b>  |
| <b>Quadro 8</b>  | Atividades para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva da SD de <b>P1</b> .....  | <b>103</b> |
| <b>Quadro 9</b>  | Proposta de produção textual de <b>P1</b> .....  | <b>108</b> |
| <b>Quadro 10</b> | Proposta de produção textual de <b>P2</b> .....  | <b>110</b> |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO .....  | 8         |
| <b>CAPÍTULO I- O ENSINO DA ESCRITA DE GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR: DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O MESMO OBJETO.....</b>           | <b>16</b> |
| <b>1.1. <i>Noção de gênero: perspectivas teóricas.....</i></b>  | <b>16</b> |
| 1.1.1. <i>Gênero discursivo em Bakhtin.....</i>   | 17        |
| 1.1.2. <i>Gênero de discurso em Adam.....</i>   | 19        |
| 1.1.3. <i>Gênero de texto em Bronckart.....</i>   | 21        |
| 1.1.4. <i>Breve discussão sobre a sequência argumentativa na perspectiva de Adam e Bronckart.....</i>                                 | 24        |
| <b>1.2. <i>As dimensões ensináveis do gênero.....</i></b>   | <b>27</b> |
| 1.2.1. <i>O ensino dos gêneros da ordem do argumentar.....</i>  | 29        |
| 1.2.2. <i>A escrita de gêneros textuais mediante o trabalho com Sequências Didáticas.....</i>   | 32        |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO II- UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E DO AGIR DOCENTE À LUZ DOS ESTUDOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....</b> | <b>39</b> |
| <b>2.1. Bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo.....</b>  | <b>39</b> |
| <b>2.2. O trabalho docente como objeto de estudo.....</b>   | <b>41</b> |
| <b>2.3. A linguagem sobre o trabalho, no trabalho e como trabalho.....</b>  | <b>45</b> |
| <br>  |           |
| <b>CAPÍTULO III- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>  | <b>48</b> |
| <b>3.1. A caracterização da pesquisa.....</b>   | <b>48</b> |
| <b>3.2. Contexto para geração de dados: do lócus aos participantes da pesquisa.....</b>   | <b>52</b> |
| <b>3.3. Procedimentos para geração dos dados.....</b>   | <b>55</b> |
| 3.3.1. <i>A entrevista.....</i>   | 56        |
| 3.3.2. <i>A observação participante e as anotações de campo.....</i>  | 58        |
| 3.3.3. <i>O desenho do curso de formação continuada</i>   |           |

|  |            |
|--|------------|
| 3.3.4. <i>A sessão reflexiva</i> .....   |            |
| <b>3.4. Categorias de análise</b> .....  | <b>69</b>  |
| 3.4.1. <i>Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito através das práticas de ensino de escrita</i> .....                              | <b>70</b>  |
| 3.4.2. <i>(Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar</i> .....  | <b>70</b>  |
| 3.4.3. <i>Reflexos do Curso de Formação Continuada no planejamento docente</i> .....   | <b>71</b>  |
| <br>   |            |
| <b>CAPÍTULO IV- Análise das concepções docentes e do agir prescrito nos planejamentos para o ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar</b> ..... | <b>72</b>  |
| <b>4.1. Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito sobre as práticas de ensino de escrita</b> .....                                   | <b>73</b>  |
| 4.1.1. <i>Gênero como ferramenta de comunicação com sentido</i> .....  | <b>76</b>  |
| 4.1.2. <i>Gênero como texto do cotidiano com função social</i> .....   | <b>78</b>  |
| 4.1.3. <i>Gênero como tipo de texto</i> .....  | <b>82</b>  |
| <b>4.2. (Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar</b> .....  | <b>85</b>  |
| 4.2.1. <i>Exploração das capacidades de linguagem nos planejamentos dos docentes</i> .....   | <b>87</b>  |
| 4.2.1.1- <i>Capacidade de ação</i> .....   | <b>87</b>  |
| 4.2.1.2. <i>Capacidade discursiva</i> .....  | <b>96</b>  |
| 4.2.1.3. <i>Capacidade linguístico-discursiva</i> .....  | <b>102</b> |
| 4.2.2. <i>O trabalho com as condições de produção</i> .....  | <b>106</b> |
| <b>4.3. Reflexos do Curso de Formação Continuada no planejamento docente</b> .....   | <b>112</b> |
| 4.3.1. <i>O conhecimento acerca do trabalho com as sequências didáticas</i> .....  | <b>113</b> |
| 4.3.2. <i>O trabalho com as sequências didáticas é viável?</i> .....   | <b>118</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | <b>124</b> |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....   | <b>129</b> |
| <b>APÊNDICES</b> .....   | <b>133</b> |

## INTRODUÇÃO

O trabalho docente, embora se constitua como uma das atividades mais antigas da qual a humanidade tem notícia, só passou a ser compreendido como *verdadeiro trabalho* em contexto mais recente, a partir dos postulados de Karl Marx (1867) e Engels (1896), que ampliaram essa noção para além de atividades produtoras de riquezas e bens materiais, considerando o trabalho de ordem intelectual como objeto legítimo de estudo. (MACHADO, 2007).

Com efeito, muitas pesquisas tem sido desenvolvidas na área da Educação e, sobretudo em Linguística Aplicada, com o intuito de investigar os impactos da prática do professor na formação dos indivíduos. Nesse contexto, boa parte dos estudos desenvolvidos sobre formação docente tem se voltado para a análise da atuação deste profissional em sala de aula, e não para o seu verdadeiro trabalho que envolve dimensões psicológicas, sociais, culturais e externas ao contexto escolar.

Conforme Amigues (2004), as várias metodologias existentes que auxiliam na análise do trabalho do professor e passam pelo estudo de instrumentos didáticos (como o plano de aula, o diário reflexivo, o relato de aula ministrada e as gravações em áudio ou vídeo de aulas ministradas) feitas pelo pesquisador, estão muitas vezes centradas na interação com os alunos, sem levar em consideração outras dimensões constitutivas desse trabalho.

Mais recentemente, no Brasil, algumas das pesquisas que investigam o *métier* do professor têm se ancorado, sobretudo, nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo como os estudos disseminados por Bronckart (1946, 2006, 2008); Guimarães; Machado e Coutinho (2007); Machado (2009); Medrado e Pérez (2011); Pérez (2011, 2014, 2015), entre outros.

Grande parte desses estudos segue os princípios postulados pelas Ciências do Trabalho, como a Ergonomia e a Clínica da Atividade, considerando como central a análise das práticas languageiras em situações de trabalho, materializadas em textos *no* e *sobre* o trabalho educacional, para a compreensão dessa atividade e do agir docente em toda a sua complexidade (PÉREZ, 2015). Esses estudos nos têm possibilitado ampliar a visão e a

concepção sobre o ofício da docência, permitindo reflexões e (re) configurações do agir do professor.

Nessa perspectiva, Bronckart (2008, p.102) afirma que “é necessário compreender quais são as capacidades requeridas dos professores, para que eles possam ser bem-sucedidos no que é específico de sua profissão”. Essas especificidades podem ser observadas através da análise do contexto real de trabalho, a partir da gestão de uma situação de sala de aula, do planejamento e desenvolvimento das aulas e atividades, em função de atender aos objetivos e expectativas preestabelecidos pela instituição escolar, bem como das características e reações efetivas dos discentes.

Desse modo, analisando as situações reais de trabalho, passamos a compreender o professor, não mais como um mero transmissor de conhecimentos e executor de prescrições, que exerce sua prática de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir das teorias de ensino e do discurso científico, mas como um profissional autônomo, que age e constrói saberes a partir de sua própria prática.

Foi pensando na complexidade do agir docente, entendido aqui como forma de intervenção orientada do ser humano no mundo, como também na problemática do ensino de escrita em nossa sociedade, que surgiu o nosso interesse pela realização de uma pesquisa que investiga a forma como os gêneros textuais escritos da ordem do argumentar são concebidos e explorados pelos professores do Ensino Médio, visto que numa sociedade em que se pretende formar o aluno para ter um posicionamento crítico, para a réplica, para defender um ponto de vista, o estudo desses gêneros pela escola tem uma função social muito importante para desenvolver a capacidade sociodiscursiva dos educandos.

Além disso, os gêneros textuais/discursivos são considerados ferramentas indispensáveis ao ensino de língua materna, tendo em vista a relevância que se atribui a estes no funcionamento real da língua, pois conforme expõem Bronckart e Dolz (1999), a atividade de linguagem coletiva se concretiza em múltiplos e diversos gêneros de texto, que estão adaptados a determinadas situações comunicativas. Assim, é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes (SHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Com base nisso, as práticas de ensino devem direcionar-se para o estudo dos textos que circulam na sociedade e que estão materializados nos gêneros, possibilitando aos aprendizes desenvolver competências interpretativas, discursivas, tornando-se capazes de produzir textos que circulam também nas esferas extraescolares.

Contudo, apesar de todas as reflexões sobre um ensino de língua portuguesa centrado nos gêneros como objeto de estudo e o texto como unidade de ensino-aprendizagem e do grande número de pesquisas existentes na área de língua materna (MIRANDA, 2015; GERALDI, 1991, 1997; ANTUNES 2003; SHNEUWLY E DOLZ, 2004; ROJO, 2005), entre outros que apresentam perspectivas e metodologias para o trabalho com os gêneros textuais/discursivos, muitas pesquisas comprovam que a escola prioriza a linguagem fora de seu contexto de uso (KOCH E ELIAS, 2009; BETH MARCUSCHI, 2010 E COSCARELI, 2007).

Desse modo, as atividades de escrita de gêneros em sua maioria são superficiais de reprodução de conteúdo, com a correção de erros cometidos pelos discentes enfocando apenas os aspectos estruturais do texto produzido, sem que ocorra nenhum tipo de interação social com o uso da linguagem. Conforme Garcez (2001), esse tipo de atividade, que denomina de redação escolar, é desvinculada da realidade dos indivíduos, das práticas sociais de uso da linguagem, sem objetivo, não pode ser considerada escrita, mas uma maneira de demonstrar habilidades gramaticais.

6lsto posto, embora em teoria, os gêneros e textos sejam considerados como objeto do ensino de língua materna no Brasil, em prática ainda é corrente encontrar dificuldades na sua aplicação. Essas dificuldades se devem à ausência e/ou pouca presença das teorias de gênero de didatização nos cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores, ou à resistência a mudanças por parte dos professores devido aos diferentes posicionamentos teóricos existentes sobre a noção de gêneros os quais implicam em diferentes metodologias de ensino.

Visto isso, torna-se importante para o professor planejar suas aulas e atividades consciente dos pressupostos teóricos/metodológicos utilizados e dos objetivos que pretende alcançar com a atividade, para que o ensino de escrita pautado nos gêneros seja mais produtivo.

No que concerne ao ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar, nota-se que a prioridade é dada no ensino médio, muito em virtude do que é exigido no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), prova que se tornou, a partir de 2009, o principal mecanismo de seleção para o ingresso nas universidades públicas do país. Contudo, o ensino da produção de gêneros argumentativos continua sendo uma preocupação para os professores de Língua Portuguesa, visto que muitos recorrem a técnicas artificiais de organização de texto, que não levam o aluno a refletir e desenvolver um posicionamento crítico sobre temas atuais.

Sobre esse modo de ensino, Coscareli (2007, p. 78) afirma ser um dos principais problemas que permeiam o ensino pautado nos gêneros. De acordo com a autora, os gêneros são tratados na escola como pacotes muito bem delimitados, com características claras e com um padrão de formas pouco variáveis. Esse problema também foi possível identificar através das nossas observações em relação aos planejamentos dos docentes. Assim, o ensino da produção de discursos argumentativos precisa ser adaptado, de acordo com a situação de comunicação e a especificidade de cada tipo de texto, de cada gênero, e considerando os conhecimentos prévios dos alunos (KERSCH, 2014).

Sendo assim, diante de todas as dificuldades apresentadas que dizem respeito ao ensino de escrita dos gêneros da esfera do argumentar e dos problemas evidenciados no processo de transposição didática das teorias de ensino com foco no estudo dos gêneros textuais por parte dos docentes, buscamos com esse estudo fomentar espaços de discussões e (re) configurações das ações docentes no trabalho com a produção escrita dos gêneros.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa se diferencia por não ser mais um trabalho descritivo e de cunho meramente interpretativista sobre a realidade dos professores em relação ao ensino de gêneros, com o intuito de pontuar as dificuldades destes em aplicar as teorias. A nossa pretensão desde o início, foi colaborar com os professores, suscitando um ambiente de diálogo entre os participantes da pesquisa (formadores e professores em formação), promovendo um curso de formação continuada que propiciasse momentos de

reflexão sobre questões teórico-metodológicas voltadas para o trabalho com os gêneros da esfera argumentativa no espaço escolar.

Nesse sentido, visamos à reflexão e à produção de instrumentos didáticos para serem utilizados pelo docente no planejamento de suas aulas. Assim, as questões que nortearam este estudo foram:

- Que concepções teóricas subjazem ao trabalho docente com os gêneros argumentativos no Ensino Médio?
- Como os gêneros da ordem do argumentar são trabalhados por professores do Ensino Médio?
- É possível (re) configurar o agir docente prescrito (planejamento didático) a partir de um curso de formação continuada?

Com o propósito de responder a tais questões, que nos encaminham para a interpretação e análise do agir docente no contexto de ensino de escrita dos gêneros da esfera argumentativa, este estudo teve o objetivo geral de *investigar o agir dos professores no que concerne ao trabalho com gêneros argumentativos, visando auxiliá-los em uma possível (re) configuração de práticas de ensino-aprendizagem da escrita.*

Considerando o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos, para orientar nossas análises:

- Identificar as concepções teóricas dos docentes sobre gêneros da ordem do argumentar;
- Analisar propostas/planejamento de ensino da escrita de gêneros argumentativos por parte de professores do Ensino Médio.
- Refletir sobre a (re) configuração do agir docente prescrito (o planejamento didático) em um Curso de formação continuada acerca do ensino de gêneros argumentativos.
- Discutir os resultados obtidos no Curso de formação continuada ofertado aos professores do ensino médio no que diz respeito ao planejamento e elaboração de materiais didáticos.

Nesses termos, o eixo desta investigação, com foco no Interacionismo sociodiscursivo, está representado pelas reflexões sobre gêneros como “configurações textuais relativamente estabilizadas pelo uso, que se associam a diversas atividades de linguagem (familiar, jornalística, publicitária,

acadêmica, jurídica, literária, etc.)” (BRONCKART, 1997, 2008, 2010), também foram relevantes para esta pesquisa às contribuições dos estudos bakhtinianos que consideram os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (1997, p. 280). Os estudos sobre as práticas de produção de gêneros argumentativos, que pontuam o enfoque estrutural e sequencial da argumentação (ADAM, 1992/ 2011; BRONCKART, 1999; GUIMARÃES e KERSCH, 2014).

Além dos eixos teóricos apresentados, dois outros conceitos da literatura sociodiscursiva foram utilizados: *modelo didático de gênero*, descrição do gênero orientada pelas dimensões da situação comunicativa, da organização interna global e das unidades linguísticas (cf. ROJO, 2000, MIRANDA, 2014); e *sequência didática* (DOLZ, NOVERRAZ e SHNEUWVLY, 2004).

Também nos pautamos em estudos que focalizam a atuação do professor à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007; MEDRADO, 2011; LOUSADA, 2006). Tais bases teóricas foram primordiais para a reflexão e análise dos dados da presente pesquisa.

Para atendermos aos objetivos da presente pesquisa, tomamos como *corpus* para análise as falas de cinco docentes de Língua Portuguesa, que lecionam no Ensino Médio em uma escola pública do município de Fagundes-PB. Para tanto, realizamos uma entrevista semiestruturada, que foi gravada em áudio, além de observarmos os planejamentos didáticos e as aulas de alguns desses professores. O *corpus* também foi constituído a partir de documentos prescritos (sequências didáticas) produzidos pelos professores participantes do Curso de formação continuada ofertado pela pesquisadora aos docentes.

Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada (LA), por possibilitar a compreensão de aspectos do trabalho docente no que tange ao planejamento didático das práticas de ensino da produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa.

Nesse sentido, acreditamos que através das reflexões feitas nesse estudo e considerando as contribuições realizadas através da nossa proposta de intervenção com o curso de formação seja possível o professor elaborar práticas de ensino-aprendizagem que visem fomentar o discente a desenvolver sua capacidade crítica e argumentativa através da leitura e escrita de gêneros da ordem do argumentar, visto que estas são competências que dialogam.

Diante disso, as discussões presentes nesse trabalho podem contribuir não só para a análise das concepções e dos planejamentos didáticos elaborados pelos professores, como também oferecem uma reflexão sobre o trabalho docente, sobre o fazer, pensar e o agir do professor, a partir de atividades desenvolvidas e propostas por ele, utilizando o gênero como ferramenta no processo de ensino e aprendizagem da escrita.

O estudo ora delineado encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo “O ensino da escrita de gêneros da ordem do argumentar: diferentes perspectivas sobre o mesmo objeto”, apresentamos um panorama geral referente às diferentes perspectivas teóricas e metodológicas sobre os gêneros textuais. Para isso, abordamos o estudo da sequência argumentativa, o ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos, através das práticas de escrita dos gêneros. Finalizando o capítulo, apresentamos as dimensões ensináveis do gênero e o trabalho com a escrita mediante a produção e aplicação do instrumento didático proposto pelo ISD, à sequência didática.

No segundo capítulo intitulado “Um olhar sobre a concepção de trabalho e do agir docente à luz dos estudos do interacionismo sociodiscursivo”, discorreremos sobre as bases epistemológicas, os conceitos-chave do ISD e das Ciências do trabalho sobre as noções de trabalho e agir docente, bem como a relação entre trabalho e linguagem e a noção de reconfiguração do agir. No terceiro capítulo, delineamos os “*Aspectos metodológicos da pesquisa*”, especificando a natureza e o contexto do estudo, os participantes envolvidos, o processo para geração dos dados e as categorias de análise.

O quarto e último capítulo, denominado “Análise das concepções docentes e do agir prescrito nos planejamentos para o ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar”, apresenta a nossa leitura dos dados, isto é, a nossa interpretação sobre o agir dos professores colaboradores dessa pesquisa a partir da análise das concepções evidenciadas nos discursos, e nos planejamentos de atividades dos docentes. Também analisamos as sequências didáticas elaboradas pelos professores colaboradores da pesquisa no Curso de Formação Continuada e identificamos ainda as possíveis (re) configurações do agir prescrito dos professores, bem como os reflexos das orientações do curso, ofertado no decorrer da pesquisa, nesse agir dos docentes.

Na última parte da dissertação, apresentamos as nossas reflexões finais, retomando os questionamentos feitos inicialmente e uma síntese dos resultados obtidos. Seguisse as referências utilizadas no trabalho, e por fim os apêndices.

## **1. O ENSINO DA ESCRITA DE GÊNEROS DA ORDEM DO ARGUMENTAR: DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O MESMO OBJETO**

Neste capítulo apresentaremos as bases teórico-metodológicas dessa pesquisa. Abordamos, inicialmente, as noções teóricas de gêneros textuais/discursivos. Em seguida, apresentamos a discussão de gêneros da ordem do argumentar e as metodologias para o ensino de escrita desses gêneros, elaboradas por pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), quadro teórico que embasa este estudo.

### ***1.1. Noção de gênero: perspectivas teóricas***

A discussão sobre gêneros, bastante estudada e propagada no meio acadêmico, é uma questão antiga que vem desde Platão e Aristóteles, os quais faziam a distinção entre tragédia e comédia, no teatro grego, bem como a oposição entre poesia e prosa ou a distinção entre lírico, épico e dramático, na literatura (BUENO, 2011).

Entretanto, segundo Bueno (2011), a discussão sobre os gêneros na linguística é algo recente, visto que os estudos linguísticos são relativamente novos e no início dedicavam-se mais a estudar as unidades menores do texto, a exemplo dos morfemas, lexemas, fonemas. Quando os estudiosos linguistas passaram a investigar o uso social da língua através dos textos é que surgiu a problemática dos gêneros textuais.

A noção de gêneros textuais, como na literatura, também possui distinções, pois, de acordo com a época, a vertente linguística ou o teórico que a aborda, tal noção é vista de maneiras diferentes. De acordo com Bronckart (1999), isso ocorre devido à diversidade de critérios que se levantam, quando se trata de definir os gêneros e também porque estes estão em constante movimento, sumindo ou alterando-se, ora para dar surgimento a outros novos, ora para adaptar-se às novas necessidades sociais (BRONCKART, 1999, p. 73).

Isto posto, é importante destacar que não se trata apenas de uma escolha terminológica, havendo autores que utilizam a nomenclatura gêneros *do discurso* ou de *discurso*, como Bakhtin e Adam, respectivamente, para designar os gêneros, e outros que utilizam a nomenclatura *gêneros de texto*, como Bronckart. Contudo, trata-se de uma escolha teórica e metodológica, visto que uma centra-se no estudo das situações de produção do enunciado e de aspectos sócio-históricos dos textos, que é a teoria dos gêneros do discurso, e a outra na descrição da materialidade textual, sendo esta a teoria dos gêneros de texto. (ROJO, 2005).

Dessa forma, cabe-nos aqui esboçar um pequeno panorama teórico sobre alguns conceitos de gênero textual difundidos no mundo acadêmico e tecer algumas considerações sobre eles. Visto isso, abordaremos a noção de gêneros na perspectiva de três teóricos: Bakhtin (1997), por seus estudos serem utilizados em grande parte dos documentos oficiais que regem a educação, como os PCNs; Adam (1992; 1999), pelas contribuições referentes ao estudo das sequências tipológicas, que influenciaram na construção de um quadro global para análise dos gêneros no ISD, e Bronckart (1999), por trazer contribuições pertinentes para o ensino-aprendizagem dos gêneros textuais.

### 1.1.1. *Gênero discursivo em Bakhtin*

Bakhtin (1997) defende que por mais variadas que sejam as esferas da atividade humana, estas sempre se relacionam com a utilização da língua. Desse modo, a utilização da língua, segundo esse autor é efetuada em forma de enunciados orais ou escritos. E “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p, 280, itálicos do autor).

Isso significa que, para esse teórico, um enunciado organizado e estável constitui um gênero discursivo. Também é importante destacar que, para este filósofo da linguagem, são três os parâmetros que definem um gênero discursivo: o conteúdo temático, o estilo verbal e a construção composicional (estrutura), pois todo discurso possui como característica fundamental o endereçamento a um destinatário. Dessa forma, aquele a quem me dirijo é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

De acordo com Rojo (2005, p. 196), o **conteúdo temático** refere-se a “conteúdos **ideologicamente conformados**, que se tornam comunicáveis (dizíveis) através dos gêneros”. (*grifos da autora*). Dessa forma, o conteúdo temático diz respeito ao conjunto de temas que um certo gênero pode abranger, isto é, àquilo que pode ser dito numa dada forma típica de enunciado (gênero) em um determinado campo discursivo - contexto. (BAKHTIN,1997).

A **construção composicional**, que corresponde à estrutura, à organização textual característica dos diferentes gêneros. Segundo Bakhtin (*op. cit.*), em alguns gêneros esse elemento pode ser mais padronizado, como nos documentos oficiais.

O terceiro e último elemento constitutivo do gênero, na perspectiva bakhtiniana é o **estilo verbal**, outro aspecto que compõe o gênero, corresponde à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Para Bakhtin (*op. cit.*), cada esfera da atividade humana é permeada por gêneros, correspondentes às especificidades de um determinado campo, que possuem estilos também específicos. Esses três elementos característicos do gênero se adéquam às condições de produção do enunciado, às esferas de comunicação e às unidades constitutivas de cada gênero (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nessa perspectiva, percebe-se que os gêneros do discurso ampliam-se e diferenciam-se na medida em que as esferas da atividade humana vão se desenvolvendo. Em outras palavras, a variedade de gêneros torna-se infinita. No entanto, mesmo com esta infinidade de gêneros discursivos, ainda é possível dividi-los em dois tipos, que Bakhtin classifica como: gêneros de discurso primários (simples), aqueles advindos de uma comunicação verbal espontânea e que dentro da esfera cotidiana da linguagem podemos exemplificar como sendo a fala; e os gêneros de discurso secundários (composto), aqueles advindos de uma comunicação verbal produzida, pertencentes à comunicação cultural mais evoluída, sobretudo a escrita, como, por exemplo, o romance, teatro, discurso científico etc. Contudo, os gêneros primários funcionam como base para criação dos gêneros secundários.

Portanto, na perspectiva de Bakhtin, estudar os gêneros do discurso significa pensar na linguagem como forma de interação social. Ele defende o caráter social da linguagem, ao considerar o enunciado como o produto de uma

interação social. Assim sendo, os diferentes modos de uso da linguagem que variam de acordo com os diversos contextos de atividade humana caracterizam os gêneros do discurso.

### *1.1.2. Gênero de discurso em Adam*

As reflexões de Michel Adam (1992; 1999) trouxeram grandes contribuições para o campo dos estudos textuais, colaborando para a construção do conceito de gênero de texto, no ISD. Bonini (2005), ao discorrer sobre a proposta teórica de Adam, expõe que este aproxima os quadros teóricos da linguística textual e da análise do discurso francesa. O texto na perspectiva do referido teórico é visto como um objeto circundado e determinado pelo discurso. Dessa forma, Adam realiza seu trabalho, obedecendo ao seguinte percurso:

Partindo da enunciação ou das práticas discursivas (onde localiza o gênero, o discurso e o interdiscurso), ele delimita o campo da linguística textual como o responsável pelo estudo do modo como os mecanismos de textualização se constituem e se caracteriza. (BONINI, 2005, p. 208).

Segundo Bonini (2005), Adam também se vale da concepção de estabilidade dos gêneros de Bakhtin e a redimensiona, quando propõe que os gêneros primários são semelhantes a tipos nucleares responsáveis pela reestruturação dos gêneros secundários, são componentes textuais que se modificam para gerar os gêneros secundários. Para o teórico, os gêneros primários são concebidos como sequências textuais que atravessam os gêneros secundários.

Para Adam (1992), as sequências são entendidas como pontos centrais da categorização dos textos, sendo, então, consideradas como os principais componentes para a atividade com estes. O autor entende as sequências como unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, e estas combinam diversas proposições, “podendo a organização linear do texto ser concebida como o produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências” (BRONCKART, 1999, p. 218).

A essas combinações estabelecidas entre as proposições, que configuram as sequências, “correspondem cinco tipos de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural (pela leitura, escuta e produção de textos) e transformadas em esquema de reconhecimento e de estruturação da informação textual.” (ADAM, 2008, p. 204). São elas: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva. Neste trabalho nos apropriaremos da sequência argumentativa, para a análise das atividades propostas pelos docentes, relacionadas ao estudo dos gêneros que possuem essa sequência como predominante na composição do texto.

Dessa forma, os gêneros e seus exemplares são dispostos em categorias, que, por sua vez, são caracterizadas pelos traços que compartilham com as sequências (os protótipos). Para o autor, a diferença fundamental entre os gêneros e as sequências está na menor variabilidade destas.

Esse teórico em outro estudo, publicado em 1999, concebe o gênero de duas formas: a primeira compreende o gênero como uma categoria da ordem social, visto que este surge no quadro das práticas sociais; e a segunda enfatiza o aspecto linguístico do conceito de gênero, em que este é visto como o plano de estruturação dos textos, estabelecendo possibilidades e impossibilidades de organização textual.

Os estudos de Adam sobre a noção de sequência textual, bem como o seu plano de organização textual, são bastante pertinentes para fomentar os trabalhos nas diversas perspectivas teóricas do estudo dos gêneros (textuais, discursivas, de linguagem). Uma dessas perspectivas é o ISD, que tem como representante Bronckart, que recorre aos trabalhos do autor para expandir seu quadro teórico. Conforme expõe Pérez (2014, p.31), “considerando a necessidade de ampliar suas análises, para que englobassem um ‘quadro textual global’, Bronckart partiu para o estudo das contribuições de Bakhtin e de Jean- Michel Adam”. Assim sendo, partiremos para o conceito de gêneros de texto na perspectiva de Bronckart.

### *1.1.3. Gênero de texto em Bronckart*

O quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), apresentado por Bronckart (1999), explica que o fato de serem os humanos pertencentes a

grupos diferentes, separados geograficamente, e de possuírem relações diversas com o mundo, faz com que cada língua tenha sua própria semântica. Desse modo, é através dessa semântica própria que cada língua possui que os mundos (físico, social e subjetivo)<sup>1</sup> são construídos com uma variação cultural.

Nesse sentido, a variação cultural compõe uma comunidade verbal que constitui múltiplas formações sociais. Tais formações em função de objetivos e interesses próprios elaboram particularidades de funcionamento da língua, o que, segundo o estudioso, equivale ao conceito de formação sociodiscursiva. Assim sendo, a semiotização dá lugar à atividade de linguagem que se organiza em discursos ou textos e estes últimos diversificam-se em gêneros.

Ainda segundo Bronckart (1999), o ISD está centrado na questão das condições externas de produção dos textos, o que provoca um abandono da noção de tipo de texto, em favor da de gênero de texto e de tipo de discurso. Para o pesquisador, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua **adequação** em relação às características desse contexto social” (BRONCKART 1999, p. 48, grifos do autor). Dessa maneira, a noção de gêneros de texto abordada pelo estudioso é a de que estes são como unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

Nessa perspectiva, Bronckart considera os textos como produtos da atividade humana, os quais estão articulados às necessidades, interesses e às condições de funcionamento e de produção de linguagem do contexto social em que são elaborados (BRONCKART, 2003). Assim, o contexto variado de situações de produção favorece a criação de diferentes espécies textuais que constituem os gêneros de texto.

Na visão do autor, as condições de produção de um texto são dadas através de ações de linguagem, pois estas designam “as propriedades dos

---

<sup>1</sup> Os conceitos de mundos formais dados por Bronckart (1999) advêm das reflexões feitas por Habermas (1987) sobre o agir comunicativo. Para esses teóricos a atividade humana é caracterizada pelo agir comunicativo, que é constitutivo do psiquismo humano e do social. É através do agir comunicativo que o homem transforma o meio em mundos representados, distinguidos em: *mundo objetivo ou físico*- envolve o ato material da enunciação; *mundo social*- compreende os conhecimentos coletivos acumulados entre os membros de um grupo, suas normas, valores, regras, etc.; *mundo subjetivo*- compreende a imagem que o agente-produtor dá de si ao agir, sua autorepresentação e a imagem que faz do outro. São esses mundos representados que constituem o contexto específico da ação de linguagem.

mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual” (BRONCKART, 1999, p.91). A situação da ação de linguagem é apresentada pelo pesquisador de duas formas - *externa e interna*. A situação de linguagem externa é composta pelas características dos mundos formais, que são as representações sociais vigentes e a situação de linguagem interna são as representações do agente-produtor sobre esses mundos, tais como o agente as interiorizou.

Bronckart salienta que é a situação de ação de linguagem interiorizada que exerce real influência sobre a produção de um texto empírico (BRONCKART, op. cit. p.92). Assim, as representações do agente-produtor são uma base de orientação, a partir da qual uma série de decisões deve ser tomada. Schneuwly (1988, apud BRONCKART, 1999). Essas decisões consistem em escolher o gênero de texto mais adequado às características da situação de linguagem interiorizada, escolher os tipos de discurso, as sequências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos para compor o gênero.

Ao refletir sobre o papel dessas representações para a produção textual, Bronckart (1999) afirma que para a produção o agente deve mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos, as quais levam a duas direções distintas, uma diz respeito às representações sobre os três mundos que são requeridas como **contexto** da produção textual- a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor se encontra. A outra direção está relacionada a representações sobre os três mundos, são requeridas como **conteúdo temático**- os temas que serão verbalizados no texto.

Em relação ao contexto de produção, o autor explica que este pode ser definido como um “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p.93). A organização do texto se dá em dois planos: o primeiro que se refere ao mundo físico, visto que todo texto é realizado em um contexto físico que se encontra dividido em quatro parâmetros: i. *o lugar de produção*- compreende o lugar físico em que o texto é produzido; ii. *o momento de produção*- a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; iii. *o emissor*- a pessoa que produz fisicamente o texto oral ou escrito; iv. *o receptor*- a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber o texto.

O segundo plano se refere ao mundo social e o subjetivo que também é decomposto em quatro parâmetros: i. *o lugar social*- que compreende a instituição ou modo de interação na qual o texto é produzido (a família, a escola, a mídia, etc.); ii. a posição social do emissor – que lhe confere o estatuto de enunciador, o papel social que o emissor desempenha na interação em curso (de professor, de pai, de cliente, etc.); iii. a posição social do receptor – que lhe confere o estatuto de destinatário, o papel social atribuído ao receptor do texto (de aluno, de criança, de subordinado, etc.); iv. o objetivo (ou objetivos) da interação, o efeito que o texto pode produzir no destinatário.

Além de explicar as condições de produção de texto, Bronckart explicita a organização interna do texto, e para isso, lança mão da metáfora do “folhado textual”. Assim, o texto seria constituído por três camadas sobrepostas. A primeira é a *infraestrutura geral do texto*, que se constitui pelo plano geral – organização do conteúdo temático; pelas articulações entre tipos de discurso e sequências. Essa primeira camada é considerada pelo autor como o nível mais profundo do texto.

A segunda camada é composta pelos mecanismos de textualização, considerados de nível intermediário, são responsáveis pelo estabelecimento da coerência temática, através de organizadores textuais (mecanismos de conexão e de coesão). E por fim, a terceira camada dos mecanismos enunciativos, de nível superficial, são os responsáveis pela manutenção da coerência pragmática do texto, explicitando posicionamentos enunciativos como a inserção de vozes nos textos e as modalizações.

A partir desse contexto das condições de produção e análise do texto, ora apresentado, salientamos que nos apropriamos nesta pesquisa dos estudos sobre as condições de produção, visto que nosso interesse foi analisar as atividades propostas pelos docentes, atentando para a abordagem que estes fazem dessas condições de produção textual elencadas acima.

Visto isso, também ressaltamos que nesta dissertação nos apropriamos da perspectiva de gênero de texto proposta por Bronckart, tendo em vista que umas das contribuições de tal perspectiva teórica é a preocupação com a didatização dos gêneros.

Segundo Pérez (2014), o referido teórico começa a se preocupar com questões relativas aos problemas de adaptação dos modelos teóricos às

realidades da sala de aula e do trabalho do professor, e é “esta preocupação que fez emergir o projeto do ISD” (BRONCKART, 2006 apud PÉREZ, 2014, p.31). Dentre as contribuições dessa teoria destacam-se as de pesquisadores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, que dizem respeito aos instrumentos propostos pelo ISD como as sequências didáticas, que são formas de organizar as atividades e o trabalho do professor para o ensino-aprendizagem de determinado gênero em sala de aula.

Diante do exposto, sobre as teorias de gênero, o uso de uma ou de outra terminologia para denominar os gêneros deveria significar uma escolha consciente, pois como afirma Miranda (2010, p.87), “por trás de qualquer escolha terminológica há sempre um posicionamento de ordem epistemológica”. Assim, a explicitação ou não dessa escolha epistemológica pode trazer implicações para o ensino-aprendizagem do gênero, visto que implica uma escolha também metodológica na abordagem e classificação dos gêneros textuais.

#### *1.1.4. Breve discussão sobre a sequência argumentativa na perspectiva de Adam e Bronckart*

A argumentação vem sendo estudada desde a Grécia Antiga, com os estudos da Retórica Clássica, e na atualidade também é objeto de pesquisas de algumas áreas de conhecimento, dentre elas está a Linguística, que atribui à argumentação um papel importante na atividade comunicativa.

Nesse contexto de estudo, sobre a argumentação nos pautamos aqui nas contribuições de Adam (1992), que assume uma perspectiva sociodiscursiva para o estudo do texto, detendo-se na análise de aspectos pouco variáveis nos textos, denominadas de **sequências**. Dentre as sequências apresentadas pelo autor (ver tópico 1.1.2), trataremos nesta seção da sequência argumentativa, foco da nossa pesquisa.

Jean-Michel Adam (1992) concebe o discurso argumentativo como uma sequência textual, que está relacionada a um contra-discurso. Isso implica

dizer que para se defender uma tese, há que sempre contra argumentar, tomando por base para a argumentação o discurso argumentativo do outro.

Ainda de acordo com o autor, todo enunciado possui uma carga argumentativa; contudo, há textos em que ocorrem a argumentação prototípica notada em determinados gêneros, como o artigo de opinião, o editorial, e há outros textos que possuem a argumentação, mas, esta não é a sequência predominante, como a reportagem, a carta. Os enunciados prototipicamente argumentativos evidenciam dois movimentos: o primeiro consiste em demonstrar e/ou justificar uma tese e o segundo refutar outras teses ou argumentos adversos. Assim no movimento de contra argumentar, temos e podemos apresentar uma posição frente a uma tese inicial. Essa posição é mediada por fatos, argumentos e provas (ADAM, 2011, p. 233).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Bronckart (1999) também apresenta suas considerações a respeito das sequências argumentativas, tomando por base os estudos de Adam sobre as sequências textuais, no intuito de explicar a infra-estrutura geral dos textos. Assim, Bronckart, também considerando os estudos de Grize (1974, 1981a) e Toulmin (1958), explica que o raciocínio argumentativo implica:

Em primeiro lugar, a existência de uma tese, supostamente admitida, a respeito de um dado tema (os seres humanos são inteligentes), Sobre o pano de fundo dessa **tese anterior**, são então propostos **dados novos** (os seres humanos fazem guerra), que são objeto de um **processo de inferência** (as guerras são uma idiotice), que orienta para uma **conclusão** ou nova tese (os seres humanos não são tão inteligentes). (BRONCKART, 1999, p. 226- grifos do autor).

Além desses elementos que constituem a sequência argumentativa, o autor justifica que no quadro do processo de inferência, o movimento argumentativo pode ser apoiado por algumas justificações ou suportes, mas pode também ser moderado por restrições, e é do peso respectivo desses dois fatores -suportes e restrições- que depende a força da conclusão.

Bronckart (1999, p. 226) ainda apresenta o protótipo da sequência argumentativa, que é dividido em quatro fases: a primeira é a *fase de premissas* (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; a segunda é a *fase de apresentação de argumentos*, dos elementos que

orientam para uma conclusão provável, podendo esses elementos ser apoiados por lugares comuns, regras gerais e exemplos. A terceira fase é a de *apresentação de contra-argumentos*, que operam uma restrição em relação à orientação argumentativa, podendo ser apoiados ou refutados por lugares comuns, exemplos etc.

Por fim, a quarta fase, que é a de *conclusão* (ou nova tese), é a responsável por integrar os efeitos dos argumentos e contra-argumentos. O autor conclui este raciocínio explicando que esse modelo de sequência argumentativa pode ser realizado de modo mais simplificado, deixando implícitas algumas fases do protótipo; ou pode ser realizado de modo mais complexo, explorando melhor os elementos apresentados.

Esse conhecimento é pertinente para a presente pesquisa, tendo em vista que nos debruçamos sobre as atividades de escrita propostas pelos docentes em seus planejamentos didáticos. Nesse sentido, consideramos que, a partir do esclarecimento dessa noção da sequência prototípica argumentativa, seja possível ter uma orientação adequada para se desenvolver atividades que focalizem a estrutura argumentativa e os aspectos linguísticos e textuais que a compõem. Vale salientar que a escolha do gênero textual determinará a forma como esses elementos ou fases aparecerão no texto.

Feitas as discussões sobre as concepções teóricas e metodologias sobre os gêneros, passaremos a discutir os aspectos ensináveis dos gêneros na ordem do argumentar e a proposta metodológica para o ensino de gêneros por meio de sequência didática, objeto específico de análise da presente pesquisa.

## **1.2. As dimensões ensináveis do gênero**

Os estudiosos da chamada “Escola de Genebra” que também contribuíram para a construção teórica do ISD, partindo de postulados vygotskyanos e bakhtinianos, concebem o gênero como um **mega-instrumento**, que se realiza empiricamente nos textos. Assim, “há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida

por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Nessa mesma direção, Dolz e Schneuwly (2004) também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da língua deve ser feito, razão por que sugerem um trabalho pautado nos diferentes gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Segundo esses autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. São produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

Dessa forma, o trabalho com os gêneros textuais, além de permitir integrar os conteúdos textuais e linguísticos, considera também o contexto social dos alunos. Afinal, fora da escola eles também produzem vários gêneros todos os dias, mesmo sem possuírem os conhecimentos técnicos, fornecidos pela instituição escolar.

Partindo dessa posição, Dolz e Schneuwly (2004), situando-se na perspectiva bakhtiniana, consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais: os **conteúdos** que se tornam dizíveis por meio dele; a **estrutura comunicativa** singular dos textos pertencentes ao gênero e as **configurações específicas das unidades linguísticas**: marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos de discurso que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto, etc. Essas dimensões devem ser consideradas na produção de um gênero, visto que todo discurso possui como característica fundamental o endereçamento a um destinatário. Dessa forma, aquele a quem me dirijo é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

Os teóricos também abordam as *capacidades de linguagem* que evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um determinado gênero em uma dada situação de interação, sendo estas:

a) *Capacidade de ação*: responsável pela representação do contexto de produção textual: Quem escreve? Para quem escreve? Com qual propósito? Onde o texto é publicado? etc. Segundo Lousada (2007), a finalidade dessa capacidade é de situar o escritor e o leitor da função social do texto a qual é determinada por um certo número de parâmetros, que, de acordo com a autora, são caracterizados por um local (físico e social), um momento, um

enunciador, um destinatário e o objetivo da interação que expressam a situação de comunicação na qual o texto é produzido.

Nessa perspectiva, o leitor ou escritor do texto, deve ser capaz de estabelecer: i) representações relativas ao meio físico onde se realiza a ação (lugar e momento onde o texto é produzido), presença ou ausência de receptores; ii) representações relativas à interação comunicativa, ou seja, a posição social dos participantes, o lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação; e iii) conhecimentos de mundo armazenados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto. (LABELLA-SÁNCHEZ E SOUZA, 2009. p. 9).

*b) Capacidade discursiva:* relacionada à infraestrutura geral do texto, essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo, que no modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências. Implica em perguntas do tipo: Qual o formato do texto? Como é organizado?

A escolha da infraestrutura geral de um texto é fundamental já que cada gênero é constituído de variantes discursivas e de sequências textuais encaixadas ou justapostas. (BRONCKART, 2003). Assim, o sujeito deve saber escolher essas variantes e sequências dentro das características dos gêneros que está produzindo ou tentando compreender, visto que os gêneros se transformam e se organizam quando são enunciados em um momento particular.

*c) Capacidade linguístico-discursiva:* responsável pelos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e pelos *aspectos transversais da escrita*. Essa capacidade permite ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. São representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

Essas capacidades de linguagem não operam de forma compartimentada ou linear. Uma capacidade não age sozinha, pois ela é dependente das demais e o desenvolvimento delas constitui-se como um mecanismo de reprodução. E conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), os

modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam possuem a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles. Por meio desse conhecimento, é possível fazer o levantamento das unidades ensináveis do gênero e a partir de então elaborar a sequência didática. Nesse mesmo texto, os autores supracitados elencaram algumas *estratégias de ensino* que visam ao desenvolvimento progressivo do aprendiz a partir de suas capacidades iniciais para dominar/produzir um determinado gênero textual. Apresentamos, a seguir, quais são essas estratégias (Cf. SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 46):

1. Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. Escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações;
8. Avaliar as transformações produzidas.

Visto isso, torna-se necessário pensar que tratamento didático será dado e que intervenções pedagógicas são necessárias à aprendizagem do gênero por parte dos discentes. Desse modo, buscando responder a questões como essas, Dolz e Schneuwly (2004) trazem contribuições para a didatização dos gêneros, através de instrumentos propostos aos professores para desenvolverem um trabalho com a leitura e escrita em sala de aula, como as sequências didáticas, que são formas de organizar as atividades e o trabalho do professor para o ensino-aprendizagem de determinado gênero no âmbito escolar.

### 1.2.1. A escrita de gêneros textuais mediante o trabalho com Sequências Didáticas

Foi através da emergência em se estudar e levar a noção de gêneros como ferramenta de linguagem a ser contemplada em sala de aula que muitos pesquisadores e estudiosos da área de educação e da linguística aplicada, como Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), Marcuschi (2008), Rojo (2005), Dionisio, Machado e Bezerra (2002), passaram a se preocupar e pensar em ações concretas e possíveis para se utilizar os gêneros como objeto de estudo na escola. Em decorrência disso, começou-se a desenvolver estudos sobre modelos de transposição didática<sup>2</sup> de gêneros a fim de nortear o efetivo trabalho do professor em sala de aula.

É nesse sentido que as pesquisas dos teóricos do ISD são direcionadas à investigação dos processos envolvidos na *transposição didática* dos mais diversos gêneros de texto. Nessa corrente teórica, foram elaborados dois instrumentos considerados essenciais para o trabalho com os gêneros orais e escritos, *os modelos didáticos* e as *Sequências Didáticas* (doravante SD), sendo o primeiro uma proposta de descrição de características dos gêneros organizadas para serem usadas em ações educativas. Tais modelos didáticos, de acordo com Miranda (2015), “abrangem a identificação e a caracterização de aspectos ‘ensináveis’, relativos a três dimensões: a situação de comunicação ou de ação de linguagem, a organização interna global e as unidades de linguísticas” (p. 226). Ainda segundo a autora, são os modelos didáticos a base para a elaboração das SD.

O segundo instrumento constitui-se como uma alternativa metodológica para o trabalho efetivo com a linguagem através da apropriação de determinados gêneros textuais. Trata-se da Sequência Didática, entendida como um “conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.97).

---

<sup>2</sup> O conceito de *transposição didática* neste estudo está de acordo com a definição apontado por Vieira-Silva (2015): processo de transformação pelo qual passa um conhecimento para se tornar objeto de ensino.

Essa noção de SD introduzida por Dolz, Noverraz e Schneuwly, em (2004)<sup>3</sup> teve um impacto positivo na didática dos gêneros de texto e nos trabalhos em Linguística Aplicada no país. Os autores sugerem uma fundamentação teórica e metodológica para a aplicação da teoria dos gêneros para ensino de língua (SILVA, 2012).

Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram a proposta de didatização dos gêneros através da sequência didática, que se caracteriza como

Uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 43)

Assim, as sequências didáticas buscam levar o aluno a se apropriar de um determinado gênero textual. Ainda segundo esses teóricos (2004), as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular.

Sendo o foco da metodologia da sequência didática ensinar ao aluno um determinado gênero textual, faz-se necessária, para isso, a organização sistemática de um conjunto de atividades escolares com o propósito de levar o aluno a se apropriar do gênero estudado e, conseqüentemente, a desenvolver suas habilidades escritas e leitoras. Para Bronckart (2015), o princípio geral das SD é tentar integrar e hierarquizar duas visadas: a primeira é tornar o aluno consciente de que existem gêneros textuais adaptados a determinadas situações de comunicação e torná-lo apto para escolher os modelos de gênero pertinentes para uma dada atividade languageira; e a segunda visada é de domínio técnico de subconjuntos de processos de estruturação dos textos.

Nesse sentido, Bronckart ainda pontua como devem ser organizadas as SD. Adverte que a escolha deve partir do gênero a ensinar, que deve

---

<sup>3</sup> O conceito foi introduzido através de um texto publicado como parte introdutória de uma coleção de livros didáticos, em 2001, na França.

considerar sua utilidade/finalidade prática e a possibilidade de fazê-lo funcionar na situação de sala de aula, através da construção de um corpus de exemplares de textos pertencentes ao gênero a ser estudado. Esses exemplares devem ser adaptados às capacidades presumidas dos alunos. Por fim, elabora-se um modelo didático do objeto a ensinar, fazendo a transposição das referências teóricas concernentes à organização do gênero. (BRONCKART, 2015. p. 41).

Dessa forma, o desenvolvimento da Sequência Didática, que se caracteriza por um encadeamento de atividades, será organizado de acordo com os princípios que foram elencados anteriormente. Estas atividades são divididas em quatro etapas: *a apresentação da situação*- que consiste em uma atividade de escrita prévia para sondar as dificuldades dos alunos. É o momento em que o professor descreve com detalhes, aos alunos, a produção oral ou escrita que será realizada por eles, especificando a situação de comunicação que será efetivada através de determinado gênero; *a primeira produção ou produção inicial*- que permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Essa etapa tem por objetivo fazer um diagnóstico, observando a partir da produção dos alunos aquilo que eles já dominam sobre o gênero solicitado e as dificuldades apresentadas.

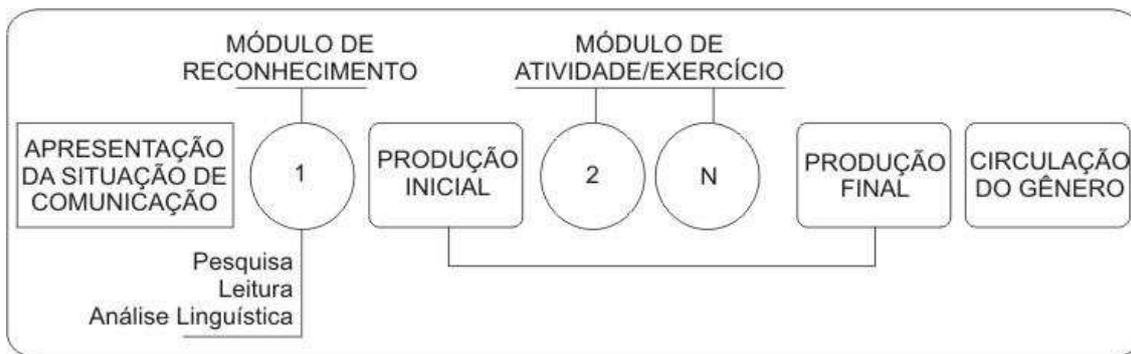
A etapa seguinte se caracteriza pela elaboração dos *módulos*- trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. Os módulos de atividades devem contemplar as lacunas percebidas nos textos produzidos pelos discentes. E, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014, p.25), a quantidade de módulos dependerá da (in) apropriação dos alunos sobre o que está sendo trabalhado. *A produção final*- onde o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e, juntamente com o professor, medir os progressos alcançados, configurando momento de reescrita do texto inicial. Também de acordo com Costa-Hubes e Simioni (op. cit), na produção final, é observado se os textos produzidos possuem os critérios preestabelecidos como parâmetros para a constituição de um gênero que visa atender a um propósito de interação/ comunicação.

Assim, ao final dessas etapas, o aluno tem a oportunidade de aprender a dominar a produção de um determinado gênero textual. Também é importante destacar que esse instrumento permite a autonomia do professor que irá elaborar seu próprio material didático e adequá-lo da melhor forma, atentando para as reais necessidades dos seus alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem da língua/linguagem através do domínio de gêneros textuais escritos ou orais.

No entanto, alguns autores, como Bronckart (2015) e Costa-Hubes e Simioni (2014), fazem ressalvas quanto a essa proposta de trabalho, visto que, por possuir um caráter estruturado e rígido, certas sequências são regularmente desviadas de seus objetivos, seja porque os alunos apresentam dificuldades quanto às atividades elaboradas e compreensão dos objetivos, seja porque eles apresentam outros tipos de interesses e outras modalidades de abordagem dos textos em estudo. Isso levou pesquisadores a desenvolverem estudos que se centram globalmente na análise do trabalho didático real, ou seja, no que realmente acontecesse em sala de aula, e que foi planejado ou não. (BRONCKART, 2015. p. 43).

Outra problemática diz respeito ao contexto para o qual a SD foi pensada para alunos da Suíça, que, segundo Costa-Hubes e Simioni (2014. p. 25), é “um país cujas condições socioeducacionais se diferenciam muito do contexto brasileiro”. No sistema suíço, há uma grade escolar específica para se trabalhar produção textual, com aulas semanais. Já no sistema educacional brasileiro essa realidade só se aplica ao ensino privado, pois no ensino público temos uma única disciplina, Língua Portuguesa, para se trabalhar todos os conteúdos referentes ao estudo da língua. Nesse contexto, também destacamos a importância e/ou prioridade que cada professor dá a produção textual em sua sala de aula. Fatores que interferem diretamente no desenvolvimento do aluno nas atividades que envolvem compreensão e produção dos gêneros textuais.

Assim, as autoras (2014) propõem um modelo de sequência didática adaptado à realidade da organização curricular brasileira. Dessa forma, foram acrescentados mais dois módulos específicos, visando atender às necessidades dos alunos das escolas brasileiras, conforme veremos a seguir:

**Figura 1-** Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa-Hubes

Fonte: Simioni e Costa-Hübés (2014)

Nessa perspectiva, à estrutura de base de uma SD para o trabalho com os gêneros textuais, acrescentou-se o *módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, tendo como finalidade desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de texto do gênero em estudo, recorrendo aos modelos que já circulam socialmente (COSTA-HUBES E SIMIONI, 2014 p. 26). Desse modo, os alunos poderão reconhecer, através dos textos apresentados, as características recorrentes do gênero e a sua funcionalidade. Esse acréscimo do módulo atende ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) alertam: solicitar aos alunos que produzam um texto de determinado gênero que eles desconheçam, sem antes fornecer-lhes maiores subsídios, pode ser uma tarefa para além de suas condições de execução.

O segundo módulo acrescentado pelas autoras caracteriza-se pela *circulação do gênero*, sendo apresentado como o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem, pois de acordo com Costa-Hubés e Simioni “se a concepção de língua assumida é a sociointeracionista, o que se espera dessa orientação metodológica é que ela efetive a interação por meio do texto proposto para produção” (COSTA-HUBES E SIMIONI, 2014. p. 27). Também é importante ressaltar que a etapa inicial de apresentação da situação comunicativa e de produção deve estar interligada ao módulo de circulação do gênero por representar a concretização do uso da língua.

As exposições acima auxiliam no reconhecimento de que existe uma profunda ligação entre o que ensinar e o como ensinar. Daí a importância de se pensar em estratégias pedagógicas, em sequências didáticas, em projetos de

trabalho que instiguem o necessário compromisso do discente com sua própria aprendizagem. Em relação às sequências, a sua relevância para o planejamento do ensino é evidente, visto que elas implicam a implementação de um trabalho com os gêneros textuais integrado sempre em projetos que consideram o funcionamento real desses gêneros na sociedade (MIRANDA, 2015, p. 228). Outro aspecto importante é a organização das atividades, visto que não se trata de atividades avulsas, mas de um trabalho desenvolvido através de etapas, em um tempo específico, adaptando-se às situações particulares de ensino.

A referida autora também defende que, embora existam sequências didáticas de base para serem trabalhadas em diferentes contextos, como no caso das sequências propostas pelas Olimpíadas da língua portuguesa (para os gêneros, artigo de opinião, crônica, memórias literárias, etc), seria mais razoável “defender que deveriam ser sempre criadas pelos professores para situações particulares de ensino”. (MIRANDA, 2015, p. 234). Desse modo, cada docente poderia organizar propostas adequadas a sua realidade, ao contexto de ensino e às necessidades dos alunos.

Ainda nesse sentido, Miranda (*op. cit.*, p. 235) propõe duas tarefas que são essenciais para preparar os professores para realizar um trabalho refletido com os gêneros textuais em sala de aula: **i)** o estudo da noção de gênero nos cursos de formação de professores, deve ser feito a partir de uma visão crítica da problemática da diversidade textual; **ii)** os professores devem ser formados explicitamente para a melhor utilização e para a elaboração de instrumentos didáticos adequados, como por exemplo, para o desenho da sequências didáticas.

Nessa perspectiva, Machado (2009, p.39), ao abordar os diferentes rumos para os quais as pesquisas brasileiras têm se direcionado no campo de investigação do ISD, salienta que as pesquisas centradas na formação docente (inicial e continuada) demonstram que o estudo dos gêneros e a construção conjunta de sequências didáticas pelos próprios docentes em formação contribuem para a formação do professor, transformando suas representações sobre os objetos de estudo e sobre os objetos do trabalho docente.

Rojo (2001a) também já sinaliza para a importância do planejamento do professor, visto que, ao elaborar seu próprio planejamento, o docente teria

mais autonomia para adequar as atividades às necessidades e às possibilidades de aprendizagem dos seus alunos.

É nesse contexto de formação de professores que saibam selecionar, elaborar, planejar e utilizar os instrumentos didáticos para o trabalho com o ensino de gêneros que nossa pesquisa se insere. Além disso, atenta para o agir dos docentes em situações de trabalho, a partir das práticas de ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar.

Uma vez situada a discussão sobre os gêneros textuais como objeto de ensino no processo de transposição didática, focalizando as ferramentas metodológicas propostas pelo ISD, discorreremos um pouco sobre o trabalho do professor, entendido como agir à luz do ISD, visando elucidar as categorias de trabalho que auxiliam na compreensão das ações que envolvem a profissão docente.

### *1.2.2. O ensino dos gêneros da ordem do argumentar*

A argumentação é fundamental para o desenvolvimento crítico social do cidadão, visto que nela está o poder de expressar o ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor. Este é um tipo textual que possui uma função social muito importante, visto que é através da argumentação que conseguimos nos posicionar, criticamente, em situações que envolvem temas de ordem social. Dessa forma, percebe-se a importância de que no ser humano seja desenvolvida esta prática, pois como ser social e racional, ele está em constante contato com seu semelhante e necessita incorporar essa habilidade.

Neste sentido, os PCN de Língua Portuguesa (1998) orientam que, dentre algumas competências a serem adquiridas pelo aluno, está a de “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens em suas manifestações” (p. 95). Um dos objetivos do ensino, segundo esse documento, é levar o aluno a se posicionar de maneira crítica nas diferentes situações sociais. Diversas pesquisas apontam para esse mesmo objetivo dos PCN, indicando a necessidade de levar o aluno a argumentar em seus textos em defesa de um ponto de vista, como tratam os estudos de Souza (2003); Ribeiro (2009); Rosenblat (2000); Oliveira (2010).

Assim, torna-se imprescindível o ensino da argumentação, pois o discurso argumentativo está presente no cotidiano de qualquer pessoa, através de apelos verbais e visuais das mais variadas formas. Conforme defende Souza (2003), citando os estudos de Dolz, o ensino da argumentação na escola desde as séries iniciais é importante em razão das pessoas a todo instante serem participantes de cenas argumentativas, seja na oralidade ou na escrita, através das interações sociais do dia-a-dia, como na família, no trabalho, na escola etc.

Acerca do ensino da argumentação, os PCN (1998) orientam que, dentre algumas competências a serem adquiridas pelo aluno, está a de confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes temas, sabendo utilizar as diferentes linguagens em suas manifestações. Para isso, é necessário o domínio das capacidades argumentativas, as quais devem ser ensinadas pela escola.

Esse documento oficial também direciona o professor para um ensino reflexivo, pois é necessário “permitir, por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência linguística.” (BRASIL, 1998, p.27). Ampliar a competência linguística é entender como se constrói o sentido no discurso e construir a própria crítica a partir do que se entendeu no discurso. Portanto, a maneira de se atingir melhor este objetivo seria a partir da leitura e escrita de textos que facilitassem esse desenvolvimento, especificamente os textos de gêneros argumentativos, como artigo de opinião, crônica argumentativa, editorial, entre outros. Textos desse gênero aproximam o aluno dos fatos recorrentes do seu dia-a-dia, permitem o desenvolvimento sócio-discursivo e promovem o posicionamento crítico dos discentes diante dos problemas.

Contudo, mesmo sentindo a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de argumentação, percebe-se que muitos professores ignoram em seu planejamento o trabalho com os diversos textos argumentativos (GUIMARÃES; KERSCH, 2014). Com isso, ignoram também que, por ser um tipo discursivo bastante presente na vida cotidiana do ser humano, torna-se indispensável em sala de aula, indiferentemente da série, criar situações que permitam o desenvolvimento das habilidades argumentativas, de

conhecimentos sobre a estruturação da argumentação e de estratégias persuasivas.

Nesse contexto, muitas práticas de ensino de escrita de textos da esfera argumentativa se voltam para a reprodução da estrutura do texto dissertativo-argumentativo solicitado no ENEM, como se todos os gêneros dessa esfera seguissem estas mesmas características e tivessem uma única estrutura. Assim, concordamos com o que afirma Kersch (2014) sobre o ensino da produção de discursos argumentativos, que precisa ser adaptado, de acordo com a situação de comunicação e a especificidade de cada tipo de texto, de cada gênero, adequando-se à faixa etária, à série e considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Desse modo, cabe ao professor conscientizar os alunos de que a argumentação tem algumas estratégias e são elas que vão dar credibilidade ao ponto de vista que se está defendendo. Partindo desse pressuposto, um texto argumentativo defende uma ideia e a defesa dessa ideia é construída a partir de argumentos, que tentam justificar o posicionamento do autor. Conforme Oliveira (2010 p. 152), “na construção da argumentação, [se] lança mão de estratégias, que o professor precisa apresentar a seus alunos para que eles produzam textos argumentativos com mais consciência”.

Com efeito, para que o aluno desenvolva as habilidades argumentativas de forma proficiente e saiba utilizar seus argumentos de forma consciente, é essencial permitir que ele entre em contato com variados textos da ordem do argumentar. Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver com os discentes atividades específicas de leitura e escrita dos gêneros da esfera argumentativa, visto que esses gêneros têm uma gama de mecanismos textuais e linguísticos que exercem com maior vigor a persuasão com a finalidade de assumir pontos de vista, discutir ideias e desenvolver a competência argumentativa. Para isso, faz-se necessário também selecionar os gêneros mais adequados, de acordo com as capacidades de linguagem dos alunos.

Por fim, é válido destacar a importância que se tem dado ao desenvolvimento da cidadania, da formação ética dos indivíduos e do pensamento crítico dos alunos, sendo elencada por documentos oficiais, como os PCN, e por teóricos e estudiosos da área de educação. Nesse sentido, o trabalho com a argumentação torna-se um grande aliado para o

desenvolvimento social dos indivíduos. Mas para que isso aconteça, é preciso que a escola reconheça as capacidades argumentativas que os alunos já trazem consigo, como também inclua em seus planos educativos estratégias para o aprimoramento dessas capacidades.

## **2. UM OLHAR SOBRE A CONCEPÇÃO DE TRABALHO E DO AGIR DOCENTE À LUZ DOS ESTUDOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

A presente investigação situa-se no campo da Linguística Aplicada, mais precisamente, no que se refere à área que investiga o agir docente. Nesse sentido, julgamos importante apresentar uma breve discussão sobre a constituição do quadro teórico-metodológico do ISD, apresentando as teorias que o fundamentaram. Em seguida, abordamos a noção de trabalho e as suas dimensões constitutivas à luz das Ciências do trabalho, como a Ergonomia e a Clínica da Atividade. Por fim, com base nos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo, abordamos o conceito de linguagem relacionada ao trabalho e a noção de reconfiguração.

### **2.1. Bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo**

Foi a partir da década de 1980 que a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) começou a ser projetada, nos estudos realizados por um grupo de pesquisadores da Universidade de Genebra, sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart, seu principal representante, e outros colaboradores, como Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly. O (ISD) é uma corrente teórica que visa estudar o desenvolvimento humano a partir da análise das práticas languageiras nos mais variados contextos. Dessa forma, a linguagem e/ou as práticas discursivas estão no cerne do desenvolvimento humano, sendo esta a tese central defendida pelo ISD (PÉREZ, 2014).

Este projeto teórico-metodológico recorre aos pressupostos das ciências Humanas e Sociais para fundamentar-se, visto que compreende o ser humano como um ser complexo e, dessa forma, uma ciência não daria conta de explicar essa complexidade. Desse modo, o ISD é uma ciência que acolhe vários campos de conhecimento e reivindica para si o status de “ciência do humano”. Nesse sentido, Machado (2009, p.47) também enfatiza que não se pode dizer

que esta seja uma teoria da Linguística ou da Psicologia, visto que é constitutivamente transdisciplinar. Assim, o ISD não pode ser confinado a nenhum desses quadros disciplinares de forma estanque.

O ISD, por se pautar em uma perspectiva interdisciplinar, apropria-se das contribuições de diferentes disciplinas e teorias de diversas áreas para construir seu modelo teórico-metodológico de pesquisa. Compartilha das concepções teóricas advindas da Psicologia vygotskiana sobre o desenvolvimento humano através da linguagem, considerando a influência que esta exerce no agir humano. Utiliza-se também das contribuições da Sociologia habermasiana, para abordar a teoria do agir comunicativo e dos estudos do círculo de Bakhtin (Volochinov) sobre o discurso e a noção de gêneros, bem como estudos de Saussure, em relação à natureza do signo linguístico<sup>4</sup>.

Para análise de situações de trabalho, o ISD se fundamenta no conceito marxiano de trabalho e nas noções metodológicas advindas da Ergonomia, Psicologia do Trabalho e Clínica da Atividade, sendo amplamente utilizadas em pesquisas que investigam o 'métier' do professor. Conforme Pérez (2015), a essa corrente teórica, além de questões relacionadas à linguagem, interessa também questões relacionadas à formação e educação.

Desse modo, além de desenvolver pesquisas com os gêneros de texto, preocupando-se com questões de transposição didática, dos conhecimentos científicos referentes aos gêneros orais e escritos, e com a elaboração e avaliação de materiais didáticos, a teoria do ISD não se esgota nesse ponto, mas aprofunda-se em outras questões, como o trabalho e suas implicações, sobretudo, no que diz respeito ao agir docente, debruçando-se na (re) configuração do agir humano, mais especificamente, no agir implicado no trabalho do professor. (MACHADO, 2009).

É nessa área de atuação do ISD, que visa estudar o métier do professor, que se insere a pesquisa aqui apresentada, uma vez que se propôs investigar o trabalho docente com a escrita a partir dos gêneros textuais da ordem do argumentar. Para isso, abordamos nos tópicos seguintes as noções de trabalho apresentadas por teóricos do ISD, com base nas Ciências do Trabalho.

---

<sup>4</sup> Para uma leitura mais aprofundada sobre as teorias que contribuíram para a fundamentação da proposta do ISD, ler as discussões feitas por BRONCKART (1999; 2006; 2007; 2009) e PÉREZ (2014).

## 2.2. O trabalho docente como objeto de estudo

Com base na perspectiva interacionista sociodiscursiva, passaremos a discutir sobre o agir do professor, entendido como trabalho, visto que este tem sido alvo de inúmeras discussões na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, objeto de pesquisas em áreas de conhecimento como a Linguística Aplicada. Entretanto, a atividade docente só passou a ser considerada como trabalho mais recentemente, uma vez que o trabalho de ordem intelectual tornou-se objeto legítimo de estudo (BRONCKART 2006 apud MACHADO 2007).

Nesse contexto, Bronckart usa o termo *agir* para designar “qualquer forma de intervenção orientada de um ou de vários seres humanos no mundo” (BRONCKART, 2008, p. 120). Dessa forma, qualquer trabalho humano pode ser considerado um tipo de agir, cuja estrutura pode ser decomposta em tarefas. É também um dado que pode ser observado, desenvolvendo-se num curso do agir, no qual podemos distinguir cadeias de processos que podem ser de atos e/ou gestos.

Tomando por base a concepção de Karl Marx (1867), que conceitualiza o trabalho como sendo a condição básica e fundamental de qualquer vida humana e que potencializa o desenvolvimento das capacidades do indivíduo, Bronckart (2004/2006) afirma que só há pouco tempo o trabalho do professor começou a ser tratado como ‘verdadeiro trabalho’. Antes disso, mais especificamente nos séculos XVIII e XIX, com a emergência e a organização do trabalho fabril, a concepção que dominava era a de trabalho como atividade produtora de bens materiais, estabelecendo uma divisão entre trabalho produtivo e improdutivo, este último referindo-se às atividades domésticas e intelectuais (MACHADO, 2007). Contudo, como vimos, é com base na perspectiva marxista do termo, que considera o trabalho intelectual como produtivo, que o ISD se fundamenta.

Pensando em uma conceitualização para o vocábulo *trabalho* que implicasse aceitar as condições sócio-históricas subjacentes ao referido

conceito, Bronckart (2004; 2006) fornece uma definição ao termo, aqui tomado para análise do trabalho docente:

um tipo de *atividade* ou de prática. [...] é um tipo de atividade própria da espécie humana, que decorre do surgimento, desde o início da história da humanidade, de *formas de organização coletiva* destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo: tarefas diversas são distribuídas entre esses membros (o que se chama de *divisão de trabalho*); assim, esses membros se vêm com papéis e responsabilidades específicas a eles atribuídos, e a efetivação do controle dessa organização se traduz, necessariamente, pelo estabelecimento de uma hierarquia. (BRONCKART, 2006, p. 209, Grifos do autor).

Dessa forma, o trabalho pode ser visto como uma atividade em que o indivíduo age sobre o meio em interação com outros indivíduos (MACHADO, 2007). E em relação ao trabalho docente, Bronckart (2006) afirma que, para que um professor seja bem-sucedido em sua atividade de ensino, não basta o domínio do conteúdo, ele deve saber gerir a aula e seu percurso, em função das expectativas e objetivos institucionalmente prescritos e atentando para as características e reações dos alunos.

Assim, foi através de estudos pautados numa perspectiva discursiva, que concebe o ensino como trabalho, que a atividade docente passou a ser entendida como algo complexo, difícil de descrever e caracterizar (BRONCKART, 2006). Desse modo, a investigação do trabalho do professor deve ultrapassar os aspectos restritos ao espaço educacional e considerar também aspectos fisiológicos, cognitivos, afetivos e sociais que envolvam todo o entorno da atividade docente, visto que estes aspectos influenciam de maneira significativa as ações do professor.

Esse interesse em discutir questões relativas ao trabalho educacional surgiu, de acordo com Bronckart (2006), a partir da evolução de pesquisas em didática das disciplinas escolares e, em específico, a didática do ensino de línguas, que se desenvolveram nas décadas de 60/70 do século XX, com a finalidade de realizar pesquisas e intervenções para melhorar o ensino, através da transposição didática de saberes científicos, que são adaptados à realidade educacional escolar. De acordo com Pérez (2014), é também no campo da didática que um grande número de pesquisas surgiu com a preocupação de

analisar o que realmente acontece em sala de aula, passando a investigar não apenas a aprendizagem dos alunos, como também o trabalho do professor, no que diz respeito às capacidades e aos conhecimentos necessários para que os docentes possam ser bem sucedidos no que é específico do seu ofício. (BRONCKART *op. cit.*).

As discussões no âmbito educacional também se desenvolveram a partir dos estudos realizados pela ergonomia, que se desenvolveu na França, após a Segunda Guerra Mundial, em oposição às teorias e práticas de trabalho desenvolvidas nos Estados Unidos pelo taylorismo e fordismo. Logo, “não se tratava mais de adaptar os indivíduos ao trabalho, mas de melhorar as condições de trabalho para esses indivíduos” (MACHADO, 2007, p. 86).

Nesse contexto, o ISD alicerçado nas ciências do trabalho, se apropria não apenas das noções de trabalho, mas das questões de ordem metodológica dessas ciências, considerando as relações entre a linguagem e o trabalho educacional, visto que analisar o trabalho docente sobre uma perspectiva discursiva, significa compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais (MEDRADO, 2011). É dentro dessa perspectiva da linguagem que o ISD objetiva analisar “o processo pelo qual, eventualmente, os trabalhadores, os professores, constroem suas representações da ação” (BRONCKART, 2008 apud PÉREZ 2014, p. 282).

Partindo desta perspectiva que busca entender a complexidade do trabalho docente, o ISD com base nas noções da ergonomia de linha francesa de *trabalho prescrito* e *trabalho realizado*, elabora uma proposta para a análise do trabalho docente composta por quatro dimensões, apresentadas por Bronckart (2006; 2008), como forma de melhor entender as ações do professor.

A primeira das dimensões compreende o **trabalho prescrito**, como “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p.208). No trabalho educativo, são os documentos que definem e organizam a ação do professor (como os PCNs, OCEM e a BNCC), leis educacionais (como a Lei de Diretrizes e Bases), instruções, modelos e programas, caracterizados por Bronckart (2008) como textos do entorno precedente do agir. Os planos de aula e as sequências didáticas (*instrumentos didáticos objetos de análise na presente pesquisa*) também são considerados pelo autor como textos pertencentes a esse nível de

trabalho. De forma geral, o trabalho prescrito orienta e normatiza o trabalho do professor e é esse caráter normatizador das prescrições que, de acordo com Pérez (2015), pode impedir e restringir as ações do professor.

A segunda dimensão compreende o **trabalho real (izado)**, e caracteriza-se como uma resposta às prescrições e não apenas uma realização desse prescrito, visto que, para a Ergonomia, o não cumprimento das prescrições não era compreendido como um “déficit” do trabalhador, como defendiam os princípios do taylorismo, mas é entendido como uma característica constitutiva do trabalhador. (MACHADO, 2007).

A dimensão do trabalho realizado, para Bronckart (*op. cit.*), corresponde à atividade realizada em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula. É nesse nível que o trabalhador/ professor utiliza as prescrições, podendo transformá-las e adaptá-las ao seu contexto, deixando de ser apenas um mero reproduzidor do prescrito. Pesquisas sobre o trabalho docente, como as de Machado (2007), Pérez (2014/ 2015) e Medrado (2011), têm sinalizado para um distanciamento entre o que é prescrito e o que efetivamente é realizado em sala de aula, revelando a necessidade de se compreender o professor como um profissional autônomo, que age e constrói saberes a partir de sua própria prática.

A terceira dimensão de análise compreende o **trabalho interpretado**, que permite estabelecer uma relação reflexiva entre o planejado e a prática docente, através da interpretação e representação que o professor faz do seu agir. A quarta e última dimensão diz respeito ao **trabalho interpretado por observadores externos**, que são os textos e análise de pesquisadores e professores sobre a profissão docente a partir da observação e/ou descrição do trabalho real.

A essas noções de trabalho prescrito e realizado, Clot (1999, 2001 apud LOUSADA, 2006), através da Clínica da Atividade, apresenta a noção de **trabalho real**, que leva em consideração não apenas o que foi prescrito e realizado, como também aquilo que se planejou realizar, mas não conseguiu. Desse modo, o trabalho real incluiria além do que se realiza, as atividades suspensas, o que foi impedido, o que poderia ter sido realizado, isto é, todo o agir que não pôde ser realizado. Analisar o trabalho do professor sob esta perspectiva significa abrir espaço para entender as emoções, intenções e

implicações do agir docente. Essa noção também precisa ser incluída na análise do trabalho docente, por incluir fatores que influenciam direta e indiretamente o agir do professor em sala de aula.

É a partir dessa proposta de análise do trabalho docente que podemos compreender a complexidade do trabalho educacional e do professor/trabalhador, visto que esse passa a ser entendido como um ator e não apenas como alguém que executa o que prescrevem, mas como alguém que age na prática, podendo modificá-la. Conforme expõem Tardiff e Lessard (2009 apud MEDRADO, 2011, p.31), “ensinar é agir, ou seja, é interferir no percurso educacional do outro; influenciar; lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, interativa e cognitiva”.

### **2.3. A linguagem sobre o trabalho, no trabalho e como trabalho**

Para compreendermos melhor a atividade educacional, no que se refere ao trabalho do professor, consideramos relevante discutir a relação entre linguagem e trabalho, entendendo que a linguagem é constitutiva do trabalho. Machado (et. al, 2009, p. 18) acerca dessa relação explica que “os objetos de análise não são as condutas diretamente observáveis, mas os textos que se desenvolvem, tanto na própria situação de trabalho quanto os que se desenvolvem em outros momentos, sobre essa atividade profissional”. Assim, adotamos a perspectiva de que para entender a complexidade do trabalho docente é preciso considerar o papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho. (MACHADO, op. cit.).

Peixoto (2011) com base nos estudos de Lacoste (1998), explica que a relação trabalho/linguagem configura-se em três modalidades: *a linguagem sobre o trabalho, a linguagem no trabalho e a linguagem como trabalho*. Nessa mesma perspectiva, Machado (2009) também apresenta os tipos de linguagem em situações de trabalho, sendo o primeiro tipo (que Lacoste denomina de *linguagem como trabalho*), *os textos produzidos nas situações de trabalho, pelo próprio trabalhador*. Tal noção está diretamente ligada ao trabalho real, na medida em que o trabalho do professor é constituído, primordialmente, “pela linguagem, em situação de sala de aula, ou seja, pelas interações entre professor-aluno em situação de sala de aula.” (PEIXOTO, 2011, p. 35).

O segundo tipo (linguagem *sobre* o trabalho) seria uma espécie de trabalho prescrito, que comporta não apenas os textos produzidos pelo professor (planejamentos didáticos, planos de aula), mas também aqueles em que as instituições legitimadas falam como deve ser o trabalho (documentos oficiais de educação, projetos escolares), ou qualquer texto produzido por indução do pesquisador sobre o trabalho a ser realizado. Essa modalidade é fundamental para a nossa pesquisa, uma vez que analisamos os planejamentos de atividades dos professores sobre o ensino de escrita de gêneros argumentativos em um contexto de pré e pós formação continuada.

Por fim, o terceiro tipo (linguagem *no* trabalho) não participa diretamente da atividade em que se concretiza uma intenção de trabalho. Pode-se considerar que são os textos produzidos no entorno do trabalho. Assim, após a realização de determinada tarefa, podem ter textos produzidos por observadores externos que sejam avaliativos/ interpretativos/ descritivos. Também se constitui em situações de conversas paralelas em situação de sala de aula e fora dela (conversas de corredores, reuniões entre professores, entre outros tipos de interações).

Dessa maneira, Peixoto (op. cit.) esclarece que não podemos restringir o trabalho do professor aos espaços de sala de aula, uma vez que diversas etapas da atividade docente vão aliar linguagem *sobre* e *como* trabalho, e reforça que as fronteiras entre as modalidades não podem ser precisadas.

Um outro conceito importante para o nosso estudo, relacionado ao papel da linguagem no desenvolvimento humano, é o de reconfiguração do agir humano por meio de textos. Bronckart (1999 apud PEIXOTO, 2011, p. 49), retomando as ideias de Ricoeur (1983, 1984, 1985) expõe que “o ser humano encontra-se continuamente em conflito perante sua inquietude existencial e as contradições de seu tempo, na medida em que as representações que possui sobre o agir são contraditórias, conflituosas, ou não-racionalizáveis”.

Nessa perspectiva, Bronckart defende que as reconfigurações do agir ocorrem através dos textos. E segundo Peixoto (op. cit, p. 49) qualquer texto reconfigura o agir e contribui para a construção de modelos de agir, isto é, para o desenvolvimento de suas formas e estruturas características em um determinado momento sócio-histórico.

A noção de reconfiguração do agir na perspectiva do ISD, que considera a linguagem como e sobre trabalho, é importante para o nosso estudo, tendo em vista que analisamos os textos produzidos pelos docentes mediante um Curso de Formação Continuada para o contexto de trabalho em sala de aula. Com isso, observaremos como o professor reconstruiu sua prática de planejamento, considerando as orientações fornecidas através do Curso.

Através dos apontamentos destacados no presente capítulo percebesse que o quadro metodológico do ISD se amplia, visto que as dimensões do trabalho servem como instrumentos para análise da atividade docente, as quais poderão ampliar a compreensão da realidade de sala de aula. Diante do exposto, pode-se inferir que com as contribuições das ciências do trabalho e os estudos sobre a linguagem e sua relação com o trabalho, bem como as reconfigurações do agir, torna-se possível compreender o trabalho do professor através da multidimensionalidade constitutiva deste, sem reduzi-lo a atividades prescritas. Dito isso, buscamos compreender e analisar as ações dos professores através do trabalho prescrito, no que se refere ao planejamento didático, bem como observar as possíveis (re) configurações desse agir.

## CAPÍTULO III

### ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo esclarece o percurso metodológico necessário para o desenvolvimento da pesquisa, organizando-se da seguinte forma: inicialmente, traçamos uma descrição/caracterização da investigação como sendo de natureza qualitativa interpretativista, pautada no método etnográfico, caracterizando-se também como pesquisa colaborativa e pesquisa-ação. Na sequência apresentamos a descrição do *corpus* e geração dos dados. No tópico seguinte descrevemos os instrumentos para coleta de dados e delineamos o *lócus* e os colaboradores da pesquisa. Por fim, descrevemos cenas do curso de formação continuada e as categorias de análise.

#### 3.1 A caracterização da pesquisa

O estudo aqui delineado está pautado no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA), tendo em vista que possuímos pretensões específicas no que diz respeito à investigação da prática docente em sala de aula, mais particularmente do ensino de língua escrita com base nos gêneros da esfera do argumentar. Isto posto justifica-se a pesquisa à luz da LA uma vez que dentre as várias áreas de atuação do linguista aplicado está a que diz respeito à formação docente. De acordo com Almeida Filho (1999 apud DIAS, 2013), os estudos em LA têm demonstrado que o professor precisa ter um olhar mais crítico sobre a sua própria prática e refletir sobre seus métodos de ensino para que sua prática seja de transformação e relevância social.

Celani (2000) apresenta a LA como uma área do conhecimento que é vista na atualidade como “articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem” (p. 19). A pesquisadora também expõe as possíveis áreas de atuação da LA em uma política educacional brasileira, a saber: o ensino/aprendizagem de

línguas; distúrbios da comunicação (pesquisas relativas à aquisição e desenvolvimento de linguagem); formação de docentes e as práticas pedagógicas (envolvendo os aspectos referentes à interação em sala de aula, produção de programas e de materiais de ensino e avaliação).

Nesse sentido, de acordo com os objetivos propostos nesta pesquisa, interessa-nos as duas últimas perspectivas, sobretudo, no que diz respeito à formação de professores e as práticas pedagógicas envolvendo a produção de materiais didáticos (como as sequências didáticas e os planos de aula), tendo em vista a relevância desses tópicos de investigação na discussão e encaminhamentos de melhorias para ensino de línguas.

Para Celani (2000, p. 29), “A produção de materiais especialmente preparados para situações específicas de aprendizagem tem sido indicada como a mais eficaz para se atenderem às necessidades psicológicas e sociais de diferentes tipos de alunos”. Isso implica diretamente na formação do professor que deve estar preparado para compreender o seu contexto específico de trabalho e para ele mesmo produzir os materiais que melhor se adéquem a sua realidade.

No que concerne à natureza da pesquisa, a presente investigação se insere no paradigma qualitativo da pesquisa científica com base interpretativista. Esse tipo de pesquisa qualitativa, segundo afirma André (1995) é empregado muitas vezes de forma genérica a qualquer tipo de pesquisa na qual os dados não são alcançados através de números e por meios estatísticos. Contudo, a autora acrescenta que na origem da abordagem qualitativa se encontra a fenomenologia, área que estuda “os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária” (ANDRÉ, 1995, p. 15).

Assim, a pesquisa qualitativa se configura como o estudo do fenômeno em seu acontecer natural, se contrapondo ao paradigma quantitativo, que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração. Dessa forma, a pesquisa qualitativa leva em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, *op. cit.*).

Em consonância com essa visão, Moreira e Caleffe (2008, p.73) ressaltam que nesse tipo de pesquisa exploram-se as características dos indivíduos e cenários, levando em consideração às experiências vivenciadas pelas pessoas, comportamentos e as interações com o meio social. Os dados coletados são frequentemente verbais e são coletados através da observação, descrição e gravação. Nesse paradigma qualitativo, a descrição torna-se um elemento fundamental, uma vez que é através dela que o pesquisador desenvolve e faz as observações necessárias ao seu objeto de estudo.

Nesse âmbito, a pesquisa também se constitui como de base interpretativista, visto que esta defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta o mundo em que vive continuamente. Dessa forma, o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos.

Assim, o sujeito pesquisador não consegue contemplar a neutralidade, visto que estando envolvido com o meio pesquisado, sofre influência do mesmo, pois os fatos sociais são indissociáveis da figura do pesquisador. E é por meio do questionamento e da observação que o pesquisador pode transformar a situação que está estudando, reconhecendo-se como variável potencial na investigação (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 61).

O presente estudo apresenta uma tipificação híbrida dentro do contexto de pesquisa qualitativa, pois se caracteriza como sendo de cunho etnográfico que se constitui através do contato direto do pesquisador com a situação ou meio pesquisado, permitindo a ele reconstruir os processos e relações que configuram a prática da experiência escolar diária. (ANDRÉ, 1995). Ainda segundo a autora, através das técnicas etnográficas de observação participante e das entrevistas intensivas, “é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar”. (op. Cit. p, 41).

Ainda sobre este aspecto é importante salientar que a presente pesquisa é caracterizada como etnográfica, pelo fato de estar voltada para a prática cotidiana dos indivíduos pesquisados, para a forma como eles organizam suas ações (ANDRÉ, op. cit.). Nesse sentido, o presente estudo se volta para a investigação do que ocorre em sala de aula, com vistas para o agir do professor e suas práticas de ensino-aprendizagem dos gêneros da ordem do

argumentar. A pesquisa etnográfica é um dos tipos de pesquisa que aparece associado à abordagem qualitativa, assim como a pesquisa-ação e a pesquisa colaborativa que incentivam a formação do professor pesquisador, possibilitando que este observe a realidade do meio educacional no qual está inserido e (re) configure as práticas de ensino.

Com essa compreensão, desenvolvemos uma pesquisa que também se fundamenta nos princípios da Pesquisa-ação, por ser considerada “uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção” (MOREIRA E CALEFFE, 2008, p. 89). E dentre as principais características que compõem uma pesquisa-ação estão o seu aspecto situacional, tendo em vista que está preocupada com o diagnóstico e resolução do problema em contexto específico; é usualmente colaborativa, pois equipes de pesquisadores trabalham juntos no desenvolvimento do projeto; é participativa, por permitir a participação direta ou indireta dos envolvidos na pesquisa no desenvolvimento desta; como é também auto-avaliativa, pois as modificações são continuamente avaliadas, visto que o principal objetivo é melhorar a prática.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1994, p. 14).

Nesse sentido, pode-se qualificar como pesquisa-ação, quando realmente houver uma ação por parte das pessoas envolvidas no problema observado. Nesse tipo de pesquisa é essencial a participação dos que fazem parte da investigação, pois os pesquisadores possuem um papel ativo durante todo o processo de pesquisa, tendo em vista que, avalia, acompanha e faz modificações na prática, na tentativa de solucionar os problemas encontrados durante esse processo.

Além disso, no ensino, a pesquisa-ação desenvolve-se como uma resposta a necessidade de implementar a teoria educacional na prática em sala de aula. No entanto, o professor deixa de ser apenas um consumidor de pesquisas realizadas por outros e passa a ser o próprio pesquisador, transformando suas práticas em sala de aula em objeto de pesquisa. Com isto,

o processo de pesquisa se torna um processo de aprendizagem para todos os participantes envolvidos na investigação, visto que professores e pesquisadores podem utilizar suas pesquisas para aprimorar o ensino e, conseqüentemente, melhorarem o aprendizado dos alunos.

Dessa maneira, uma das justificativas para utilizar a pesquisa-ação na área educacional é a que as pesquisas tradicionais, ainda que apresentem resultados aparentemente mais precisos, estão muito afastadas dos problemas atuais da educação, pois muitas dessas pesquisas se limitam a apenas descrever a situação ou trazem uma avaliação e não abordam nenhuma resposta concreta para solucionar tais problemas. Já a pesquisa-ação permite uma avaliação e ação para se chegar à solução do problema.

Nesse contexto, buscamos contribuir no processo de reflexão da prática docente, através de sugestões de trabalho, tomando os gêneros textuais escritos da ordem do argumentar como objeto de discussão e objeto de ensino. Para tanto, planejamos um curso de formação continuada ofertado aos professores envolvidos no estudo, conforme detalharemos mais adiante, que contribuiu para traçarmos um diálogo entre teoria e prática, professores e pesquisadora.

Portanto, o percurso teórico metodológico ora delineado nos possibilitou recorrer aos instrumentos mais adequados para a coleta e seleção dos dados, com o intuito de atender aos nossos objetivos, visto que o foco da pesquisa foi à análise da prática docente e de um instrumento que faz parte do planejamento do professor de língua, a sequência didática.

### **3.2. Contexto para geração de dados: do lócus aos participantes da pesquisa**

Para a realização da presente pesquisa, que foi realizada durante o ano letivo de 2016, contamos com a colaboração de 5 (cinco) sujeitos, sendo eles, professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio, e como *lócus* de pesquisa, adotamos uma escola pública, localizada na zona urbana do município de Fagundes- PB. Preferencialmente, optamos pela referida escola em função de ser pública, o que nos possibilitou maior abertura por parte da

direção escolar para desenvolver a pesquisa, bem como a disponibilidade e receptividade dos professores de língua portuguesa da referida instituição de ensino, o que facilitou o diálogo entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa.

A escola em questão, cujo nome não revelaremos aqui para preservar a identidade dos envolvidos com a pesquisa, pertence à Rede Estadual de Ensino do Estado da Paraíba e está vinculada à 3ª Gerência Regional de Educação (Campina Grande). Funcionava à época da pesquisa, nos turnos manhã, tarde e noite, com atuação nas modalidades: Ensino Fundamental II Regular, Ensino Médio Regular, Ensino Fundamental (EJA) e Ensino Médio (EJA), além do Projeto Alumbrar<sup>5</sup>.

Tal escola, apesar de estar localizada na zona urbana do município de Fagundes, atende também aos estudantes da zona rural, possuindo um público de contexto socioeconômico diversificado. A instituição de ensino é mantida por Programas implementados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Conforme dados divulgados pelo último Censo realizado em 2015, a referida escola dispõe de 20 salas de aula; 63 funcionários, um laboratório de informática, que também funciona como sala de multimídia, Biblioteca, Laboratório de Ciências, Refeitório, Despensa, dentre outros espaços que compõem a estrutura física escolar. E segundo informações passadas pelos próprios professores participantes da pesquisa, são 4 (quatro) o número de turmas destinadas a cada ano/ciclo (1º; 2º; 3º) do Ensino Médio Regular, sendo 5 (cinco) os docentes de Língua Portuguesa que lecionam nessas classes.

A escolha para se trabalhar com professores do ensino médio se deu por esse ciclo de ensino focar principalmente no trabalho com a leitura e escrita de gêneros da ordem do argumentar. Isso se deve à necessidade de que o aluno concluinte desta etapa tenha desenvolvido, dentre tantas capacidades, as que

---

<sup>5</sup> De acordo com as Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual da Paraíba, de 2017 o Alumbrar é um “Projeto de intervenção metodológica para Correção de Distorção Idade/Ano de estudantes do Ensino Fundamental, matriculados no 6º ou 7º ano, de 13 a 17 anos, com pelo menos 2 anos de distorção. A metodologia utiliza o recurso das telessalas e materiais didáticos pedagógicos do Telecurso”.

dizem respeito ao senso crítico e à argumentação, visto que não só se trata de uma exigência do ENEM, mas também de competências essenciais para que o indivíduo formado possa exercer seus direitos como cidadão e agir criticamente sobre as questões sociais.

Desse modo, é fundamental que os professores do ensino médio consigam desenvolver práticas que proporcionem ao aluno condições de ler textos de natureza argumentativa e, conseqüentemente, realizar, com mais eficiência, a persuasão pela palavra escrita através do planejamento de texto (delimitação de tema, problema, hipóteses, tese) e a seleção de argumentos.

Diante desse quadro, fica evidente a necessidade de uma formação continuada que enfatize as práticas de ensino de escrita com base nos gêneros textuais. Com o intuito de minimizar as dificuldades inerentes ao processo de didatização dos gêneros em sala de aula, propusemos para os professores colaboradores da pesquisa um curso de formação continuada. Pretendíamos mais especificamente subsidiar teórica e metodologicamente esses docentes para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar. Para isso, propusemos a construção de sequências didáticas que privilegiassem as práticas sociais de uso efetivo da linguagem, baseado na produção de um dado gênero textual dessa mesma esfera.

Para conhecermos melhor os professores colaboradores da pesquisa, apresentaremos, no quadro a seguir, um breve perfil de experiência e formação desses docentes:

**Quadro 1:** Perfil dos professores participantes da pesquisa

| <b>PROFESSORES</b> | <b>FORMAÇÃO DOCENTE</b>                                  | <b>TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA</b> | <b>TURMAS E TURNOS EM QUE LECIONAM</b>   |
|--------------------|--|-----------------------------------|--|
| <b>P1</b>          | Graduação em Letras-Português e Especialização em Língua | 3 Anos                            | 6° e 7°ano do ensino fundamental; 1° ano do ensino médio e EJA<br>Turnos: manhã, tarde e noite |
| <b>P2</b>          | Graduação em Letras-Portuguesa em Língua                 | 4 Anos                            | 9° ano ensino fundamental e 2° e 3° ano do ensino médio<br>Turno: tarde                        |

|           |   |         |   |
|-----------|---|---------|---|
| <b>P3</b> | Graduação em Letras-Portuguesa em Língua  | 4 anos  | Ensino Fundamental e 3º ano do ensino médio<br>Turnos: manhã e tarde                  |
| <b>P4</b> | Graduação em Letras-Portuguesa e Espanhol/ Graduação em Jornalismo e Especialização em Língua | 20 anos | 8º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio<br>Turnos: manhã, tarde e noite |
| <b>P5</b> | Graduação em Letras-Portuguesa; Especialização e Mestrado em Língua                           | 3 anos  | 9º ano do ensino fundamental e 2º e 3º ano do ensino médio<br>Turno: manhã            |

**Fonte:** entrevistas realizadas com os professores colaboradores

Os dados presentes no quadro 1 foram coletados a partir da entrevista semiestruturada (apêndice A), na qual realizamos perguntas sobre o curso superior concluído pelos participantes, sobre o número de anos que já atuavam como professor (a) na escola, e quais turmas lecionavam, entre outras, salientamos que apenas **P1** e **P2** conseguiram concluir as etapas da pesquisa, que serão explanadas no tópico seguinte (3.3). Os demais professores colaboradores, por motivos diversos, como falta de tempo (tendo em vista que o curso de formação se deu no 4º bimestre escolar do período letivo de 2016), saída da escola e desistência, não participaram dos dois últimos momentos da investigação.

### 3.3- Procedimentos para geração dos dados

Na fase de geração de dados, a investigação organizou-se em três etapas, realizadas entre abril e outubro de 2016, conforme sistematizamos a seguir:

1) *Etapa de sondagem ou diagnóstica*- na qual realizamos a entrevista com os professores e observamos o planejamento e a prática docente antes do curso de formação;

2) *Etapa de intervenção ou formativa*- na qual realizamos o Curso de formação continuada sobre o ensino de escrita de gêneros textuais da esfera argumentativa;

3) *Etapa conclusiva*- em que houve a construção de sequências didáticas por parte dos professores com a colaboração da pesquisadora, após o curso de formação continuada, além de uma sessão reflexiva sobre o Curso de formação ofertado.

Detalharemos a seguir os instrumentos e técnicas utilizadas nas três etapas da pesquisa para a geração dos dados, visando situar o encadeamento das ações desenvolvidas. Foram utilizados 5 (cinco) instrumentos e técnicas de coleta de dados, os quais apresentaremos nos subtópicos seguintes: a entrevista, a observação participante, as anotações de campo, o Curso de Formação Continuada e a sessão reflexiva.

### *3.3.1. A entrevista*

Para a primeira etapa, realizada no mês de maio de 2016, utilizamos a entrevista semiestruturada que consistiu em realizar perguntas referentes à formação acadêmica dos professores, a concepção de gêneros e os instrumentos e metodologias utilizadas pelos docentes para trabalhar com os gêneros textuais da esfera do argumentar.

Nossa opção por fazer esse tipo de entrevista se deve ao fato de que, embora se planeje previamente alguns temas e questões para serem discutidos na entrevista, estes não são introduzidos necessariamente do mesmo modo, seguindo uma ordem específica. Além disso, os entrevistados também não estão limitados a responder da mesma maneira. Conforme explica Moreira e Caleffe (2006, p.169), “o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem”, oferecendo a oportunidade para o entrevistador esclarecer qualquer tipo de resposta, quando achar necessário.

Dessa forma, nesse processo investigativo as perguntas da entrevista funcionaram como um guia para os professores e estes puderam, ao longo do processo responder, indagar e esclarecer as dúvidas sobre algumas questões,

como também a pesquisadora pode dialogar com os docentes e reformular perguntas para extrair novas informações sempre que necessário.

As entrevistas foram realizadas na instituição escolar lócus da pesquisa, em dias e horários marcados pelos docentes colaboradores, e foram gravadas em áudio, conforme podemos verificar no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Datas, horários e duração das entrevistas com os professores

| PROFESSORES | DATA E HORÁRIO DA ENTREVISTA | DURAÇÃO DA ENTREVISTA |
|-------------|------------------------------|-----------------------|
| P1          | 18/05/2016 -16h43min         | 09min49seg            |
| P2          | 18/05/2016 -15h54min         | 09min53seg            |
| P3          | 04/05/2016 – 10h31min        | 09min56seg            |
| P4          | 30/05/2016 – 17h24min        | 10min06seg            |
| P5          | 18/05/2016 - 11h48min        | 10min08seg            |

**Fonte:** entrevistas realizadas com os professores colaboradores

A partir do quadro 2 podemos observar que todos os docentes responderam as perguntas da entrevista de modo satisfatório. Assim, logo após a realização das entrevistas, a pesquisadora solicitou dos professores os seus planos de aulas, que poderiam ser tanto um que já tivesse sido aplicado em sala de aula ou, de preferência, um que ainda estivesse aplicando, para que pudéssemos acompanhar o desenvolvimento das atividades com a permissão dos docentes.

Contudo, nesse segundo momento da etapa de sondagem ou diagnóstica, tivemos alguns entraves em relação à entrega dos planejamentos e a observação de aulas. Mesmo tendo explicitado todas as etapas da pesquisa, ainda foi perceptível e justificável o incômodo dos professores em ter um sujeito externo (a pesquisadora) observando e analisando suas ações.

Desse modo, deixamos os docentes à vontade para decidir se iriam continuar contribuindo e fornecendo dados para a pesquisa. Assim, apenas um professor, que foi o caso de P5, não forneceu mais dados nessa primeira etapa e optou por sair da pesquisa por alegar falta de tempo para continuar participando das etapas<sup>6</sup> subsequentes.

Como um dos nossos objetivos com a pesquisa é identificar quais as concepções de gênero que os professores possuíam e como estes planejavam e trabalhavam com os gêneros da esfera argumentativa. Entendemos que o uso da entrevista foi de fundamental importância para compreendermos o contexto de formação docente, as práticas de ensino e principalmente as ideologias e saberes que estão implicados nas ações do professor. Através da entrevista foi possível dar voz aos sujeitos envolvidos, nos permitindo observar como estes enxergam a sua prática enquanto docentes.

### 3.3.2. A observação participante e as anotações de campo

A observação participante é uma técnica muito usada em pesquisas etnográficas, visto que através dela o pesquisador consegue conhecer o contexto social dos participantes do estudo e entrar no mundo deles com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro do grupo (MOREIRA E CALEFFE, 2006). Nesse sentido, pudemos conhecer e nos aproximar dos professores colaboradores e ver a atuação desses no contexto real de sala de aula, com todos os desafios, imprevistos e entraves que não são previstos no planejamento, como é possível observar no seguinte exemplo:

*/.../ Olha só... hoje eu vou trabalhar com vocês apenas... essas cinco estratégias argumentativas ((apontando para o quadro)) preparei aula pra a gente ir lá pro laboratório, aquela coisa mais animada né? Tem até um documentário pra gente assistir e tudo. Aí olha só... é:: eu quero que vocês anotem aí por favor?... a atividade que eu vou passar, aí eu vou lá na secretária ver se a chave tá disponível e levo vocês pra sala de vídeo, mas primeiro anotem a atividade, por favor?(fragmento de aula gravada em 25/05/2016- Período de observação da*

---

<sup>6</sup> Conforme já explicitado, optamos por incluir todos os docentes na pesquisa, mesmo que alguns não tenham participado de todas as etapas, por acreditarmos que os dados das entrevistas e os planejamentos fornecidos pela maioria tenham contribuído para compreendermos o perfil dos docentes da escola e a partir disso elaboramos a proposta teórico-metodológica do curso de formação por nós ofertado.

aula de **P4**- turma de 1º ano médio).

*./.../ O professor **P4** fala sobre o documentário que vai apresentar para os alunos “Estrada da fome” que foi exibido pela Rede Record em 2013 ./.../ e explica que o documentário servirá de base para a produção textual. ./.../ **P4** se ausenta da sala para ver se há a possibilidade de mostrar o documentário aos alunos, como não foi possível, pois a sala de vídeo estava indisponível, ele orienta os alunos a assistirem o vídeo em casa pelo youtube ./.../ em seguida, cita uma atividade do livro didático que fala sobre a argumentação na publicidade ./.../.*

*(Fragmento da anotação de campo 2- Período de observação da aula de **P4**- turma de 1º ano médio).*

Notamos, de acordo com o fragmento acima, que embora a presença do pesquisador possa modificar o comportamento dos participantes, estes não estão imunes às situações corriqueiras e imprevistas no planejamento didático e é através desse contexto que se apresenta que podemos observar o trabalho real do professor.

Assim, **P4** ao planejar uma aula mais dinâmica ou “animada” teve que modificar sua metodologia e reorganizar sua ação para que sua proposta inicial de atividade fosse realizada. Nesse sentido, Moreira e Caleffe (2006, p.204) argumentam que é muito mais difícil para as pessoas que estão sendo observadas mentirem ou tentarem enganar o pesquisador, visto que este se encontra no local pesquisado, testemunhando o comportamento real, ao invés de confiar apenas em relatos pessoais e subjetivos.

No que se refere ao período de observação que aconteceu nos meses de maio e junho de 2016, foram utilizados dois instrumentos para registrar os dados gerados nas aulas observadas, a gravação em áudio e as anotações de campo, que eram ora puramente *descritivas*, ora *analíticas*, sendo estas, fruto de opiniões, interpretações, experiências e reflexões pessoais da pesquisadora. Nesta fase acompanhamos 4 (quatro) aulas que envolviam o ensino de produção escrita de gêneros da esfera do argumentar, que geraram seis anotações de campo e duas gravações de áudio.

Convém mencionar que solicitamos aos professores colaboradores da pesquisa que nos avisassem o dia em que iriam trabalhar com a leitura e produção de textos, para que pudéssemos acompanhá-los nessas aulas. Como a observação de aulas ocorreu no período de final do 2º bimestre escolar,

apenas **P3** e **P4** estavam desenvolvendo atividades referentes à produção escrita de gêneros argumentativos, os demais docentes, **P1** e **P2**, estavam trabalhando conteúdos para as provas, referentes à gramática e à literatura<sup>7</sup>.

Foi possível acompanharmos três aulas de **P3** (dessas três, uma foi gravada em áudio) e apenas uma aula de **P4**. Optamos por gravar apenas as aulas em que os professores trabalharam o gênero textual (argumentativo) e solicitaram a produção escrita desse gênero, e fazer anotações de campo das aulas nas quais foram abordados os aspectos temáticos, de leitura e reconhecimento do gênero textual. No quadro a seguir veremos a distribuição dessas aulas por ano, data, tema e instrumentos utilizados.

**Quadro 3:** Dias, temas e instrumentos utilizados nas aulas observadas

| <b>Professores e turmas</b> | <b>Data das aulas observadas</b> | <b>Temas das aulas</b>   | <b>Instrumentos utilizados para registrar as aulas observadas</b> |
|-----------------------------|----------------------------------|--|---|
| <b>P3- 3º ano</b>           | 25/05/2016                       | Silogismo Aristotélico   | Anotações de campo  |
|                             | 30/05/2016                       | Leitura e discussão de textos (charges) sobre o tema “Globalização” e explanação da estrutura de um texto dissertativo argumentativo | Anotações de campo  |
|                             | 03/06/2016                       |  | Gravação em áudio e anotações de campo                            |
| <b>P4- 1º ano</b>           | 25/05/2016                       | Estratégias argumentativas e proposta de produção do texto dissertativo argumentativo  | Gravação em áudio e anotações de campo                            |

**Fonte:** anotações de campo e gravações em áudio do arquivo da pesquisadora, 2016

As observações realizadas nesse período foram essenciais para compreendermos a metodologia adotada pelos docentes nas aulas, as aproximações e distanciamentos entre o que foi dito na entrevista, planejado e executado em sala de aula. Esse período contribuiu para o processo de

<sup>7</sup> Destacamos que o professor atuante em escola pública leciona a disciplina de Língua Portuguesa, que integra redação, gramática e literatura.

planejamento e organização do plano de curso da formação continuada ofertada aos professores da instituição de ensino, em referência, com vistas a sanar as dificuldades por eles apresentadas, concernentes ao ensino de produção textual escrita de gêneros da esfera argumentativa.

Ainda sobre esse período de observação e sondagem, solicitamos aos professores colaboradores **P1** e **P2** que explicassem, em forma de relato de aula, como se sucederam as aulas do planejamento que nos foi entregue, em razão de não termos acompanhado tais aulas e o desenvolvimento das atividades, solicitamos que os professores fizessem um relato oral explicando suas ações para que pudéssemos compreender melhor como se deu o trabalho que culminou na atividade de escrita do gênero da esfera argumentativa descrita no planejamento didático. Sendo assim, além das gravações e anotações de campo das aulas de **P3** e **P4**, foram gerados dois relatos das aulas ministradas por **P1** e **P2**. Esses relatos também foram gravados em áudio e registrados nas anotações de campo da pesquisadora.

### *3.3.3. O desenho do curso de formação continuada*

O curso de formação continuada intitulado “Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino” correspondeu à segunda etapa da pesquisa, que consistiu na proposta de intervenção e configurou-se como uma ação de formação destinada aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, da instituição escolar *lócus* da pesquisa. A formação aconteceu durante o período de agosto a setembro de 2016, sendo realizados cinco encontros, com duração mínima de três horas cada um, totalizando uma carga horária de quinze horas, voltadas para a discussão do ensino de produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa e para a adoção e elaboração de sequências didáticas como uma alternativa metodológica que contribuem para o processo de didatização dos gêneros textuais.

A seguir, trazemos no quadro 4, os conteúdos gerais e atividades desenvolvidas em cada encontro do curso de formação continuada.

**Quadro 4:** Os encontros da formação continuada

| <b>AÇÕES DA FORMAÇÃO</b>   | <b>TEMAS/CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>  | <b>ATIVIDADES REALIZADAS</b>   |
|--|---|--|
| Encontro com a direção da escola e com os professores colaboradores da pesquisa. | Divulgação do curso e planejamento de datas, horário e local.                                     | Reunião com a direção escolar e com os professores colaboradores para divulgar o curso de formação continuada e discutir a disponibilidade de sala na escola, datas e horários junto aos docentes.   |
| Encontro de formação 1-09/ 08/ 2016  | Proposta e objetivos do curso de formação e as noções teóricas de gênero.                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação da proposta e dos objetivos do curso de formação continuada;</li> <li>- Aplicação de um questionário de sondagem com perguntas sobre a noção de gêneros e de sequência didática;</li> <li>- Discussão sobre a noção teórica sobre gêneros na perspectiva discursiva/dialógica; do ISD e dos estudos de Marcuschi.</li> </ul> |
| Encontro de formação 2-23/08/2016  | Gêneros textuais e ensino e as diferenças entre tipologia e gênero textual                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre a problemática do ensino de produção escrita a partir dos gêneros textuais;</li> <li>- Debate sobre a distinção entre gênero e tipologia textual e sobre a proposta de produção textual do ENEM.</li> </ul>   |
| Encontro de formação 3-30/08/2016  | As Sequências didáticas como proposta metodológica para o ensino da produção de gêneros textuais. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do modelo teórico- metodológico de Sequência Didática, proposto pelo grupo de Genebra, bem como das adaptações feitas por teóricos brasileiros;</li> <li>- Proposta de elaboração de Sequências Didáticas para serem produzidas e aplicadas pelos professores colaboradores em suas turmas de ensino médio.</li> </ul>       |
| Encontro de  | Gêneros textuais da esfera  | - Discussão sobre as   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>formação 4-<br/>06/09/2016</p>             | <p>argumentativa e as capacidades de linguagem</p>   | <p>dimensões ensináveis do gênero textual e das capacidades de linguagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação de sequências didática com foco na produção escrita de gêneros da esfera argumentativa;</li> <li>- Momento de colaboração, disponibilizado aos professores para apresentar suas propostas de sequências didáticas e compartilhar suas dúvidas e experiências ao desenvolver atividades.</li> </ul>   |
| <p>Encontro de formação 5-<br/>13/09/2016</p> | <p>O trabalho com os gêneros da esfera argumentativa: desenvolvendo a argumentatividade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão sobre os aspectos ensináveis dos gêneros da esfera argumentativa;</li> <li>- Apresentação de atividades que abordam as estratégias argumentativas;</li> <li>- Proposta de atividade: os professores devem pensar e planejar módulos de atividades que abordem aspectos referentes ao desenvolvimento da argumentação no texto do aluno;</li> <li>- Síntese e avaliação dos professores sobre o curso de formação continuada.</li> </ul> |

**Fonte:** Plano de curso elaborado pela pesquisadora, 2016.

O curso de formação foi delineado pela pesquisadora/ministrante em colaboração com a orientadora da pesquisa, e contou com a participação efetiva de apenas dois dos cinco professores colaboradores da investigação. As discussões foram mediadas pela pesquisadora na própria instituição escolar, contando com o apoio da direção escolar no provimento de sala e instrumentos midiáticos.

Ao planejarmos o curso de formação, buscamos estabelecer um diálogo entre as teorias de gênero e a prática, através das nossas experiências pessoais e as dos professores na atuação em sala de aula. Segundo Bronckart (2004a apud MACHADO, 2009, p. 49), “as pesquisas devem ser ‘práticas’, no sentido que elas devem se voltar para problemas concretos da vida humana, buscando analisar, compreender e transformar situações problemáticas, assumindo-se, portanto, que se trata de fazer uma ciência de intervenção”.

Assim, a cada encontro, além do conteúdo teórico, eram abordados também aspectos referentes à própria prática docente. Isso nos possibilitou momentos relevantes de discussão sobre as dificuldades e a importância de desenvolver uma metodologia como a sequência didática, para o trabalho com os gêneros textuais, bem como esclarecendo alguns equívocos relacionados a tal procedimento. Esses momentos de discussão e reflexão sobre a prática foram registrados em anotações de campo.

Desse modo, nosso objetivo principal com o curso de formação foi o de subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Médio para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar. A partir disso, especificamos os seguintes objetivos para serem alcançados em cada encontro do curso de formação, como acompanhamos no quadro 4 apresentado acima: i. Discutir as noções teóricas sobre gêneros textuais; ii. Refletir sobre a problemática do ensino de escrita de gêneros textuais argumentativos e iii. Produzir uma Sequência Didática com base nos gêneros textuais de natureza argumentativa a ser aplicada em salas de aula do Ensino Médio.

Esse último objetivo específico, que corresponde à etapa conclusiva da pesquisa, foi a culminância do curso de formação, que consistiu na elaboração de sequências didáticas por parte dos professores com a colaboração da pesquisadora. Foram elaboradas duas sequências didáticas pelos professores colaboradores (**P1** e **P2**) que serão descritas no quadro 5, abaixo:

**Quadro 5:** Síntese das sequências didáticas

| COLABORADORES | TURMA/<br>GÊNERO<br>TEXTUAL | OBJETIVOS                       | MÓDULOS DE ATIVIDADES   |
|---------------|-----------------------------|---------------------------------|---|
| <b>P1</b>     | 2º ano<br>(ensino           | - Reconhecer as características | - <b>Módulo 1:</b> Apresentação da situação inicial – atividades de |

|           |  |    |  |  |
|-----------|--|----|--|--|
|           | médio)-<br>Artigo de<br>opinião                                  | de | inerentes ao gênero<br>“artigo de opinião”:<br>estrutura, suporte e<br>linguagem;<br>- Desenvolver a<br>habilidade de<br>argumentar dos<br>discentes;<br>- Analisar os recursos<br>linguísticos que<br>contribuem para a<br>organização da<br>argumentação no<br>“artigo de opinião”;<br>- Produzir um texto<br>pertencente ao<br>gênero “artigo de<br>opinião”. | reconhecimento do gênero<br>textual;<br>- <b>Módulo 2:</b> Produção inicial-<br>Proposta de produção textual de<br>um artigo de opinião para ser<br>publicado no grupo do Facebook<br>da escola;<br>- <b>Módulo 3:</b> Reconhecimento do<br>contexto de produção e<br>circulação do gênero- Atividade<br>de leitura do gênero textual artigo<br>de opinião;<br>- <b>Módulo 4:</b> Infraestrutura geral<br>do artigo de opinião- abordagem<br>dos aspectos estruturais<br>característicos do gênero;<br>- <b>Módulo 5:</b> Argumentação e<br>tipos de argumento- explicação<br>dos tipos de argumentos, através<br>da exposição de slides;<br>- <b>Módulo 6:</b> Atividade para o<br>desenvolvimento da<br>argumentação;<br>- <b>Módulo 7:</b><br>Os operadores argumentativos-<br>estudo dos principais operadores<br>argumentativos, seguido de<br>atividades;<br>- <b>Módulo 8:</b> A produção final –<br>proposta de produção de um<br>artigo de opinião para ser<br>publicado no jornal online da<br>cidade de Fagundes;<br>- <b>Módulo 9:</b> A reescrita do texto-<br>proposta de auto-avaliação,<br>através de uma lista de controle,<br>com mediação do professor. |
| <b>P2</b> | 2º ano<br>(ensino<br>médio)-<br>Editorial/<br>Carta ao<br>leitor | ao | Não especificados  | - <b>Situação inicial:</b> atividades de<br>leitura e reconhecimento do<br>gênero e do suporte jornal;<br>- <b>Produção inicial:</b> Proposta de<br>produção textual de um editorial<br>para ser publicado no jornal da<br>cidade de Fagundes;<br>- <b>Módulo 1:</b> Temática: Os<br>perigos da festa junina-<br>atividades de leitura sobre a<br>temática e para reconhecimento<br>de aspectos como: o público<br>alvo, objetivo do texto, contexto<br>de produção;<br>- <b>Módulo 2:</b><br>Apresentar exemplos de<br>introdução em editoriais e<br>atividade de reescrita da  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | introdução dos textos dos alunos;<br><b>- Módulo 3:</b><br>Apresentar diferentes formas de desenvolver o editorial a partir exemplos; atividade de reescrita dos textos visando o aperfeiçoamento e formulação de argumentos e estratégias argumentativas e compreender aspectos do verbo próprios do Editorial;<br><b>- Módulo 4:</b> Apresentar tipos de conclusão do editorial a partir exemplos; proposta de Reescrita, visando o aperfeiçoamento e formulação da conclusão do texto; |
|--|--|--|---|

O quadro 5 acima apresenta uma síntese das sequências didáticas elaboradas pelos docentes no curso de formação para serem aplicadas em turmas de 2º ano do ensino médio, nas quais os professores lecionavam. Como não foi possível acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas nas sequências no ano letivo de 2016, tendo em vista que o final do curso de formação coincidiu com o último bimestre do referido ano, as sequências de atividades foram planejadas para serem aplicadas no ano letivo de 2017 e ficaram sujeitas a alterações de acordo com as necessidades apresentadas pelos discentes. Assim, o que pretendemos analisar na presente investigação, serão a organização dos módulos e o planejamento das atividades, bem como as (re) configurações a partir do planejamento inicial dos docentes apresentados antes do curso de formação equiparados a planejamento didático apresentado após a formação.

#### *3.3.4. A sessão reflexiva*

A necessidade de realizar a sessão reflexiva foi percebida quando refletimos sobre a forma de termos um feedback dos resultados obtidos através do curso de formação continuada. Com a leitura e análise das sequências didáticas elaborados pelos docentes no decorrer da formação, sentimos que era necessário um momento de diálogo com esses professores para

discutirmos os resultados da formação e revisitar algumas concepções de gênero, ensino de escrita dos gêneros da esfera argumentativa e da sequência didática que foram expostas por eles na etapa de sondagem, através das entrevistas.

Nesse sentido, nenhuma técnica de coleta de dados se mostrou mais adequada do que a sessão reflexiva, já que esta se configura como “um tipo de atividade voltada para a discussão de aulas organizadas em torno das quatro ações do processo reflexivo: descrever, informar, confrontar e reconstruir” (Smyth, 1992, p. 295 apud LIBERALI, MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 58). Dessa forma, essa técnica tem possibilitado um espaço para discussão que permite aos sujeitos participantes/professores que, de forma colaborativa, conversem, analisem e interpretem suas ações/escolhas em sala de aula.

A sessão reflexiva foi realizada na terceira etapa da pesquisa, em 25 de outubro de 2016, com a participação de apenas dois dos três professores que participaram do curso de formação, **P1** e **P2**, visto que foram os únicos que conseguiram concluir o curso de formação e elaborar uma sequência didática para ser aplicada em turmas do ensino médio nas quais lecionavam à época. Esse momento de reflexão foi realizado nas dependências da própria escola e teve duração de cerca de vinte e dois minutos, gravados em forma de áudio.

Com o interesse de explorar o processo reflexivo na sessão realizada, pautamos os questionamentos que fomentaram a nossa discussão nas ações reflexivas apontadas por Smyth (1992) de **descrever**, a partir do questionamento “*O que vocês acharam do Curso de Formação Continuada?*”, **informar**, através da pergunta “*O Curso de Formação correspondeu às expectativas de vocês?*”, **confrontar**, com a indagação “*Vocês acham viável o trabalho com sequências didáticas?*” e **reconstruir**, através das questões “*Após o Curso de Formação como compreendem o procedimento SD?*”, “*Houve alguma mudança da compreensão inicial de SD após o curso?*”, “*Houve mudança na concepção que tinham sobre gêneros textuais após o Curso de Formação?*”, “*O curso contribuiu para modificar o trabalho com a escrita de gêneros, fez repensarem algum aspecto, alguma coisa em relação as práticas de ensino de gêneros?*”, (ver apêndice B).

Assim, iniciamos a sessão reflexiva apresentando o objetivo de realizá-la, qual seja, discutir os resultados do Curso de formação continuada “*Gêneros*

*textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*” e as implicações da formação na prática docente.

Com isso, solicitamos aos professores que respondessem a alguns questionamentos sobre o curso de formação continuada, tendo sido possível retomar e descrever algumas das ações ou tópicos abordados no curso que contribuíram para que os docentes reavaliassem algumas de suas práticas de ensino. Também questionamos sobre o uso de sequências didáticas ser viável ou não na realidade deles (tópico abordado no curso de formação), permitindo aos docentes refletir sobre a ação de planejar, bem como desfazer equívocos relacionados a tal procedimento. Além disso, retomamos alguns conceitos e perguntas da entrevista feita na primeira etapa da pesquisa. Por fim refletimos sobre as possíveis (re) configurações da prática docente após a formação.

Nesse contexto, com as três etapas de pesquisa já delineadas, foi possível construirmos o seguinte corpus de pesquisa a partir dos dados coletados: cinco entrevistas gravadas em áudio; quatro planejamentos didáticos; duas aulas gravadas em áudio; uma sessão reflexiva; anotações de campo e duas sequências didáticas. Descritas as etapas da pesquisa e constituição do *corpus* de análise, apresentaremos na seção 3.4 uma breve caracterização das categorias de análise.

### **3.4. Categorias de análise**

Nossas categorias de análise estão fundamentadas nas contribuições do quadro teórico do ISD para análise do trabalho docente, com o intuito de nos debruçarmos sobre o agir prescrito dos professores no ensino da produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa. Nesse contexto, os dados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: as concepções de gênero, o agir prescrito e as (re) configurações do trabalho prescrito como eixo central, definindo-se assim as categorias de análise:

- *Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito através das práticas de ensino de escrita*

- (Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar.
- Reflexos do Curso de Formação Continuada no planejamento docente

#### *3.4.1. Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito através das práticas de ensino de escrita*

Nessa primeira categoria, buscamos identificar a concepção que os professores/colaboradores têm sobre gêneros a partir das falas destes, obtidas durante a entrevista, e através das práticas de ensino e atividades propostas para a produção de textos escritos da esfera argumentativa. Nos fundamentamos nos estudos de Bakhtin (1997); Adam (1992); Bronckart (1999) e de Schneuwly e Dolz (2004), por tratarem das concepções de gênero sobre diferentes perspectivas teóricas e metodológicas.

Para tanto, foi realizada, primeiramente, uma leitura dos dados, a fim de termos uma visão geral das concepções dos docentes, a partir de seus próprios dizeres. Desse modo, através das recorrentes evidências nas falas dos professores, chegamos às seguintes subcategorias:

- ✓ *Gênero como ferramenta de comunicação com sentido;*
- ✓ *Gênero como texto do cotidiano com função social;*
- ✓ *Gênero como tipo de texto.*

Nesse contexto, entendemos que a forma como o professor planeja, executa e avalia suas atividades, ou seja, todas as suas ações em sala de aula são pautados por uma concepção de ensino. Assim, a maneira como o docente concebe os gêneros reflete no modo como este desenvolve as atividades de escrita (foco da pesquisa). Portanto, analisamos também o modo como essas concepções reveladas no dizer dos docentes refletem sobre o seu planejamento e as implicações na prática.

### *3.4.2. (Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar.*

Entendendo que o planejamento didático é um texto do entorno-precedente do agir, que define e organiza as ações do docente (BRONCKART, 2008), pretendemos com essa segunda categoria analisar os textos escritos pelos docentes, referentes ao planejamento de atividades sobre o ensino de escrita de gêneros da esfera argumentativa.

Tendo em vista que é só *nos* e *pelos* textos que as (re) configurações sobre o trabalho docente se constituem e se materializam (BRONCKART, 2006), analisamos nessa última categoria as (re) configurações do agir docente à luz dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo. Nesse contexto, foram tomados para análise os textos prescritivos produzidos pelos docentes no contexto de formação continuada, as sequências didáticas, buscando identificar as possíveis (re) configurações nas ações de planejamento do professor.

Desse modo, analisamos as capacidades de linguagem e as condições de produção textual, nas atividades propostas para o ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar, com o intuito de reconhecer as (re) configurações no planejamento didático (sequência didática) dos docentes em comparação ao planejamento feito antes da formação continuada.

### *3.4.3. Reflexos do Curso de Formação Continuada no planejamento docente*

Tendo em vista a relevância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente, nesta seção da análise, atentamos para os aspectos abordados no curso de formação continuada que influenciaram as ações dos docentes na construção do planejamento.

Assim, nos reportamos à sessão reflexiva, mediante a qual foi feita pelos professores uma avaliação do curso ofertado, e a trechos das entrevistas realizadas com os professores antes do curso de formação, com o intuito de sondá-los sobre os conhecimentos prévios que eles tinham a respeito das concepções de gênero, os instrumentos didáticos que utilizavam para preparar

as aulas e possíveis dificuldades no trabalho com a escrita dos gêneros textuais de natureza argumentativa. Também buscamos identificar através da fala dos docentes, as implicações que o Curso de Formação Continuada trouxe para o trabalho com os gêneros argumentativos.

## CAPÍTULO IV

### **Análise das Concepções docentes e do agir prescrito nos planejamentos para o ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar**

Este capítulo é dedicado à nossa leitura e compreensão dos dados, conforme as categorias previamente apresentadas no terceiro capítulo. Assim, antes de descrevermos as categorias de análise, é importante lembrar os objetivos traçados neste estudo, uma vez que almejamos atingi-los através da análise dos dados, a saber: 1) Identificar as concepções teóricas dos docentes sobre gêneros da ordem do argumentar; 2) Analisar propostas/planejamento de ensino da escrita de gêneros argumentativos por parte de professores do Ensino Médio; 3) Refletir sobre a (re) configuração do agir docente prescrito (o planejamento didático) em um curso de formação continuada acerca do ensino de gêneros argumentativos. Para tanto, definimos as três categorias de análise, que se encontram divididas em três seções.

A primeira seção, *Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito através das práticas de ensino de escrita*, analisa através das falas dos docentes e dos planejamentos das práticas de ensino de escrita dos gêneros na ordem do argumentar, as diferentes concepções de gênero que eles possuem e os desalinhamentos existentes nas noções apresentadas, através das atividades planejadas. Isso nos revelou uma fragilidade na metodologia adotada pelos professores para o ensino de produção escrita de gêneros textuais.

A segunda seção, *(Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar*, apresenta os textos prescritivos das ações pedagógicas, elaborados pelos docentes em situações de ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar, revelando as (re) configurações do agir presentes nesses textos, que são compostos por planejamento de aulas, e de sequências didáticas, elaborados antes e após o Curso de Formação Continuada.

Na terceira seção, *Reflexos do Curso de Formação no planejamento docente*, nos direcionamos para a sessão reflexiva, realizada com os professores após a formação, para fazer uma avaliação do curso ofertado, e também utilizamos trechos das entrevistas gravadas antes do Curso de Formação para observarmos as contribuições que o Curso trouxe para o aperfeiçoamento do conhecimento dos docentes e o aprimoramento da prática de planejar.

#### **4.1. Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito através das práticas de ensino de escrita**

Conforme evidenciamos no primeiro capítulo desse estudo, a noção de gêneros textuais possui distinções, não só em relação à escolha terminológica, mas também em relação à escolha teórica e metodológica. Assim, é fundamental ter clareza de quais são as vertentes linguísticas consideradas e quais teóricos discutem tal noção, para fazerem-se escolhas conscientes no que diz respeito às metodologias de ensino.

Dessa forma, as concepções teóricas sobre gêneros orientam as escolhas e o agir dos docentes no que concernem às práticas de ensino de escrita. A análise da fala dos professores participantes da pesquisa sinaliza que há espaços que não foram preenchidos com a formação inicial e que, por isso geram incertezas ou insegurança ao expor suas visões sobre a noção de gêneros. Em vista disso, nos excertos que abrem nossa análise, atentamos para o contato desses docentes com as teorias dos gêneros no processo de formação inicial e/ou continuada para compreendermos o reflexo dessa formação nas práticas de ensino dos professores, conforme ilustra o exemplo 1, extraído da entrevista:

##### **Exemplo 1:**

**Pesquisadora:** ... na sua formação inicial ou continuada você teve contato com essas teorias de gêneros?/.../

**P4:** Interessante, que na/na graduação, né? Conforme, já faz um bom tempo ((o docente concluiu o curso em 2006)), é:: nós não tivemos assim, aquele contato mais amplo, estava se começando, né? A questão de trabalhar com o gênero é (+)

*eu não lembro o autor agora, né? Agora me fugiu a memória, mas eu tenho até o livro em casa que era 'o texto na sala de aula'... Aí, lá ele já mostrava a questão do/da tipologia textual e os gêneros textuais, né? ... E coisa que pra nós assim, era totalmente novo. E:: hoje eu busco trabalhar mesmo não tendo assim, todo esse aparato é (+) como é que se diz (+) que::?... de teorias, né? Pra trabalhar com os gêneros textuais/.../ (Fragmento da entrevista).*

***P5:** É na/na graduação, eu acredito que não, não muito, por que foi/minha graduação foi em dois mil e:: dois mil e um, por aí, então assim, não se falava mu:::ito sobre gêneros textuais né? No final é que já começaram a se falar mais, mas eu fiz uma especialização em linguística aplicada ao ensino de português ((cita a instituição onde fez a Especialização))aí meu professor ((cita o nome do professor)) tocou bastante na questão dos gêneros textuais, né? Então assim, ele/ele, como ele é bem voltado pra essa área né? Então, ele falava muito, e a gente estudou bastante sobre isso. Se bem que, assim, falar que estudou bastante é bem relativo, por que um ano de especialização não tem como você abo/abordar todas as teorias e ver, né? você vê superficialmente, mas não tem como abranger tudo. (Fragmento da entrevista)*

*\*Roteiro da entrevista no apêndice A.*

Podemos identificar na fala de **P4** “*hoje eu busco trabalhar mesmo não tendo... todo esse aparato... de teorias*” que mesmo sem ter conhecimento de todas as teorias que abordam os gêneros textuais, o docente depreende a importância de se contemplar os gêneros em sala de aula, na medida em que se propõe trabalhar, mesmo sem ter tanto conhecimento teórico sobre o assunto. Contudo, isso não garante ao docente uma clareza das bases teóricas necessárias para a utilização desse conhecimento em sala de aula (MIRANDA, 2015), explicando, em parte, a dificuldade em planejar aulas de produção escrita, que caminhem para além das meras reproduções de receitas, como veremos mais adiante.

Há ainda duas reflexões importantes a se destacar, que são evidenciadas na fala de **P4**. A primeira diz respeito ao equívoco do professor quando diz que estudou a teoria dos gêneros no livro “O texto na sala de aula” de Geraldi (livro publicado na década de 80) “lá ele já mostrava a questão do/da tipologia textual e os gêneros textuais, né?”. No entanto, o referido livro não contempla esta discussão, aborda reflexões sobre o trabalho com a leitura, a escrita e a gramática e não com os gêneros textuais propriamente ditos.

A segunda reflexão está relacionada à insegurança transmitida pelo professor, ao evidenciar que busca trabalhar com os gêneros, mesmo não tendo todo um conhecimento teórico para isso. Por essa razão, muitos

professores acabam seguindo o conteúdo proposto pelos livros didáticos e aplicando a noção em sala de aula, sem ter um maior entendimento dos procedimentos metodológicos necessários para tornar esse objeto de estudo em objeto de ensino.

Também é possível identificarmos, através da fala de **P5**, o pouco contato que este teve com as teorias de gênero em sua formação inicial, sendo esta explorada, em sua formação continuada “*mas eu fiz uma especialização em linguística aplicada ao ensino de português*”, em que o docente pôde entrar em contato com as teorias de gênero de forma superficial, pois como ele afirma “*um ano de especialização não tem como você abo/abordar todas as teorias*”. O trecho da fala de **P5** “*meu professor ((cita o nome do professor)) tocou bastante na questão dos gêneros textuais*” é bastante vago, uma vez que não aponta nenhum dos autores renomados que estudam os gêneros textuais e também não cita os textos estudados ou algumas das noções teórico-metodológicas para o ensino de gêneros apresentadas no curso de formação continuada.

Esse contexto traçado por **P4** e **P5** sinaliza para a falta ou pouca presença das teorias de gênero nos cursos de formação inicial, gerando o despreparo de muitos professores no trato com os gêneros em sala de aula.

Embora seja importante destacar que nos dois exemplos apresentados acima os professores entrevistados concluíram sua formação inicial há cerca de dez anos, ainda é perceptível nos cursos de formação mais atuais a pouca exploração das teorias e metodologias para o ensino de língua pautado nos gêneros. (MIRANDA, *op. cit.*). Tal constatação fica evidente quando os professores, apesar de terem algum contato com essas teorias, não demonstram segurança ou clareza ao falarem sobre a noção que têm sobre gêneros textuais e torna-se bem mais esclarecedor quando encontramos distanciamentos entre o que o docente concebe como gênero e a concepção que realmente subjaz a sua prática, revelando uma dubiedade nas ações do professor.

Essa ausência de clareza dos professores em relação à concepção de gêneros também se justifica pela diversidade de correntes teóricas que estudam esta temática (pouco explorada nos cursos de formação) e que postulam diferentes concepções sobre gêneros, que implicam diferentes

metodologias de ensino (ROJO, 2005). Assim, no percurso de observação e análise do agir e das falas dos docentes, identificamos, através de evidências recorrentes, as concepções de gênero que fundamentam as suas práticas de ensino de escrita conforme analisaremos nos subtópicos seguintes.

#### 4.1.1. *Gênero como ferramenta de comunicação com sentido*

Como expusemos no capítulo I, para Bronckart (1999), os gêneros textuais são unidades comunicativas elaboradas a partir dos recursos de uma língua natural e dependem das situações interativas entre os indivíduos. Nessa mesma perspectiva, também se inserem os estudos de Bakhtin (1997), que evidenciam os gêneros do discurso como um produto da interação social. Dessa forma, considerar essa concepção de gênero é compreendê-lo como um instrumento indispensável para o ensino de língua, por ser uma ferramenta essencial para a comunicação dos indivíduos, visto que os usos que fazemos da língua em diferentes contextos sociais se materializam por meio dos gêneros textuais.

Essa concepção orienta o discurso de **P2**, conforme mostraremos no exemplo 2 a seguir:

#### **Exemplo 2:**

**Pesquisadora:** /.../ Qual é a noção que você tem, a concepção que você tem do que são os gêneros textuais?

**P2:** *É:: Marcuschi um dos autores que a gente estudou bastante(+) diz/o gênero como sendo uma ferramenta de comunicação, né?, Uma(+) uma ferramenta que a gente utiliza a todo momento, né? Nós utilizamos o gênero para produzir diversos sentidos, né? /.../ É justamente isso, né? O gênero como uma ferramenta de/de comunicação, justamente para passar os sentidos (+) que nós pretendemos passar para as pessoas. (Fragmento da entrevista).*

Na fala de **P2**, percebemos a ênfase que dá à concepção do “*gênero como sendo uma ferramenta de comunicação*”, levando em consideração os postulados de Marcuschi (1946; 2008), que explica que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. O docente também se refere

ao gênero apresentando a noção dada ao texto: “*Nós utilizamos o gênero para produzir diversos sentidos*”, que também, de acordo com Marcuschi (2008, p. 72), se constitui como “uma unidade significativa”. Nesse contexto, nota-se que os conceitos de texto e gênero textual são indissociáveis, logo, este é a materialização daquele em situações comunicativas recorrentes.

Ainda sob o prisma dessa concepção de gênero, admitindo que se aproxima da noção teórica sociointeracionista, em que o gênero é concebido como instrumento que possibilita a comunicação, o que se espera dessa orientação teórico-metodológica é “que ela efetive a interação por meio do texto proposto para a produção” (COSTA-HUBES e SIMIONI, 2014, p, 27).

Assim, as propostas de produção devem voltar-se para a produção de gêneros que possuam uma função comunicativa efetiva. Contudo, ao analisarmos a proposta de produção textual elaborada e aplicada pelo docente em sala de aula<sup>8</sup>, observamos que esta proposta não condiz com a concepção de gênero que adota, dado que não explicita algumas das principais condições de produção necessárias para a produção do texto.

### Exemplo 3:

*Tomando como base os textos disponibilizados acima<sup>9</sup>, a situação financeira atual do Brasil, bem como o contexto do final do século XIX, período do governo de Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto, escreva um texto dissertativo-argumentativo expondo seu ponto de vista e análise acerca do contexto político brasileiro atual (século XXI) fazendo relações com o governo de Floriano Peixoto, no final do século XIX. Nesta época ocorreram diversos conflitos entre o governo brasileiro e as classes mais baixas da sociedade de todo o país que lutavam por melhorias de vida. Os livros “Os sertões”, de Euclides da Cunha e “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto trazem conhecimentos valiosos da realidade vivida na época, relatando os conflitos, ideais dos republicanos e os sertanejos.*

*(atividade de produção textual extraída do planejamento didático de P2-Apêndice D).*

Atentando para o contexto de produção delineado na atividade de escrita proposta acima, notamos que há informações sobre a temática “*a situação*

<sup>8</sup> Nessa seção estamos analisando especificamente as atividades planejadas e aplicadas pelos docentes no contexto de sala de aula, considerando as orientações fornecidas na atividade.

<sup>9</sup> Trata-se dos textos motivadores representados por duas notícias de jornais sobre a corrupção no Brasil e um texto explicativo sobre a arrecadação de impostos no país.

*financeira atual do Brasil, bem como o contexto do final do século XIX”, a ser abordada, sobre o gênero textual a ser produzido “escreva um texto dissertativo-argumentativo”, além da finalidade da produção textual “expondo seu ponto de vista e análise acerca do contexto político brasileiro atual”.*

No entanto, algumas das informações principais relativas ao contexto de produção não estão explícitas no comando de escrita, como, por exemplo, o endereçamento a um destinatário, visto que aquele a quem o agente produtor se dirige é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vai enunciar. Também não foi explicitado o contexto de circulação do gênero textual. Sem esse contexto delineado, o único leitor presumido será o professor e corretor do texto do aluno. Essas informações tornam-se indispensáveis para o encaminhamento da produção textual, pois orientam os alunos a pensarem em estratégias discursivas e na linguagem que precisará adotar para atingir sua intenção comunicativa.

#### *4.1.2. Gênero como texto do cotidiano com função social*

Os gêneros textuais são essenciais para o aprendizado dos alunos devido a sua relevância social, pois, além de possibilitarem aos estudantes condições de aprimorar e aumentar a sua capacidade de expressão verbal e compreender o funcionamento da língua, possibilitam que os discentes entendam a função sociocomunicativa de cada texto produzido em diferentes contextos.

Assim, ao observar as respostas ofertadas pelos docentes em relação à concepção de gênero foi possível identificar a perspectiva teórica que concebe os gêneros como os textos que encontramos em nossa vida diária, e apresentam padrões sociocomunicativos característicos, que são definidos por suas composições funcionais, pelos objetivos enunciativos e o estilo. Adam (1999) explica o gênero como uma categoria da ordem social, na medida em que este surge no quadro das práticas sociais. Nessa perspectiva, os gêneros são compreendidos por sua funcionalidade, considerando os objetivos para os quais são produzidos. Tal noção ficou evidente nas falas de 3 (três) dos cinco professores colaboradores da pesquisa, como vemos no exemplo abaixo:

#### Exemplo 4:

**P1:** *É:: a concepção que eu parto de (+) gêneros textuais é que eles se configuram como todos os textos que nós utilizamos no nosso cotidiano e que exercem uma função social. (fragmento da entrevista).*

**P3:** */.../ levando esse meu pouco conhecimento que eu tenho, porque a gente nunca é totalmente consciente da noção de gênero textual, mas eu subentendo de que é todo texto de circulação social, seja ele é:: mais/mais específico mais voltado pra a questão do jornalismo, como um texto mais livre, como um diálogo, como uma carta. Então, todo texto que circula socialmente é subentendido como um gênero textual. (fragmento da entrevista).*

**P4:** *A noção que eu tenho de gênero textual é o texto no dia-a-dia, o texto que tem um objetivo, como por exemplo, um e-mail que você manda, né? É claro que dentro de um e-mail você pode optar por vários é:: por várias tipologias, né? Narrativas, descritivas e assim por diante. Mas eu entendo o gênero como o texto no dia-a-dia, aquele texto na prática que você faz uso dele, né? Uma carta, uma notícia, uma reportagem e assim por diante. (Fragmento da entrevista).*

Na fala de **P1**, **P3** e **P4**, é possível observarmos que estes concebem os gêneros como sendo os textos que circulam na sociedade e que utilizamos no nosso cotidiano, através de expressões como “*todos os textos que nós utilizamos no nosso cotidiano*”, “*todo texto de circulação social*” e “*entendo o gênero como o texto no dia-a-dia*”. Nessa perspectiva, as práticas de escrita devem considerar o gênero em união ao seu envolvimento social, isto é, o gênero textual/ discursivo não pode ser tratado independente da sua realidade social e da sua relação com as atividades humanas (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, os gêneros não devem ser compreendidos apenas por um padrão de formas “relativamente estáveis” (Bakhtin, 1997), mas também pela função que exerce no contexto social em que está envolvido.

Chama-nos a atenção a fala de **P3** ao afirmar que “*a gente nunca é totalmente consciente da noção de gênero textual, mas eu subentendo...*”. Observa-se que o docente, apesar de apresentar uma concepção de gêneros, não afirma com clareza o que é um gênero, por acreditar que não tem total consciência deste conceito. Com isto, percebe-se que o dizer do professor reflete, em parte, a problemática levantada inicialmente, que permeia o ensino de gêneros e diz respeito às várias correntes teóricas que estudam e conceituam os gêneros. A própria formação pode ter possibilitado a falta de clareza em relação às noções de gênero textuais, na medida em que no processo formativo o docente tenha tido pouco contato com algumas dessas

teorias, de modo que não consegue associá-las à prática efetiva de ensino. Nesse contexto, os cursos de formação precisam investir mais em disciplinas que envolvam a didática de ensino dos gêneros.

Assim, o professor deve estar consciente da noção de gênero que embasa suas práticas, pois, por trás de qualquer escolha terminológica, há sempre um posicionamento de ordem epistemológica e metodológica na abordagem e classificação dos gêneros em sala de aula (MIRANDA, 2010).

Ainda é possível notar, através do dizer de **P3**, que este concebe os gêneros como sendo os textos que encontramos nas esferas sociais e que utilizamos em cada situação comunicativa (MARCUSCHI, 2008), oral ou escrita, em contextos diversos, sejam os da esfera jornalística, mais formais, sejam os da esfera pessoal, como o diálogo, a carta, utilizados em contextos mais informais de uso da língua. Esta concepção sinaliza para um ensino que contempla os gêneros das diferentes esferas comunicativas e práticas sociais de uso da linguagem.

Na fala de **P4** também encontramos evidenciada a compreensão do gênero como um texto que possui uma função social, uma finalidade e/ou um objetivo “*o texto que tem um objetivo, como por exemplo, um e-mail que você manda, né?*”. Além disso, **P4** também depreende a distinção entre tipo e gênero textual, ao inferir que “*É claro que dentro de um e-mail você pode optar por vários é:: por várias tipologias, né? Narrativas, descritivas e assim por diante*”.

Ao abordar essa diferença entre tipo e gênero textual, o professor pode compreender que este último apresenta estruturas dinâmicas, que se alteram dependendo da situação comunicativa ou do tempo. Já o tipo designa estruturas mais estáveis ou fixas. Essa noção possibilita uma abordagem dos gêneros que se afasta do estudo meramente conteudista e estrutural deste objeto de ensino.

Nesse contexto, ao analisarmos a atividade proposta por **P3**, para à produção de gêneros escritos em turmas de 3º ano do Ensino Médio, é possível identificar que os encaminhamentos explicitados na proposta de produção orientam os alunos de modo parcial e pouco satisfatório quanto às condições de produção ressaltadas por Bronckart (1999) (o emissor, receptor,

o lugar de produção, o momento de produção, os objetivos, o conteúdo temático, *entre outros aspectos*), conforme apresentamos no exemplo abaixo:

### Exemplo 5:

*Tema: A globalização- A informática como instrumento de educação*

*Estrutura: Artigo de opinião (17 a 30 linhas)*

*- Introdução {- apresentação do tema; - problemática; - tese*

*-Desenvolvimento {- Parágrafo 2- argumento 1+argumentação; - Parágrafo 3- argumento 2+argumentação*

*- Conclusão {- Parágrafo 4- fechamento das ideias/ retomada do tema+ tese};*

*- Proposta de intervenção+ tese.*

*(Proposta de produção elaborada por P3 e exposta no quadro negro- retomada aqui a partir das anotações de campo).*

Na proposta exposta acima verificamos que o caráter estrutural do gênero é evidenciado, passando a ser tratado como um texto de características bem delimitadas, claras e pouco variáveis. Ao atentarmos para as características do gênero em questão, artigo de opinião, conforme foram apresentadas por **P3**, percebemos que este se aproxima do texto dissertativo-argumentativo<sup>10</sup> solicitado no vestibular, pois solicita que o aluno em sua conclusão elabore uma proposta de intervenção, que nem sempre é algo requerido no gênero artigo de opinião. Isto nos leva a inferir que a prioridade dada a aspectos estruturais do texto, deve-se ao fato de que no Ensino Médio (principalmente no 3º ano) os conteúdos, atividades e gêneros trabalhados, em sua maioria, são selecionados de acordo com o que é solicitado no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que hoje é o principal meio de ingresso nas universidades.

Também observamos que aspectos relevantes para a construção do texto como o *para quem escrever, com que intenção comunicativa, o contexto de circulação e as finalidades da atividade de escrita* não ficam claros para o aluno na proposta elaborada por **P3**, uma vez que a atividade de escrita deve proporcionar práticas efetivas de uso da língua, ou em determinados casos, simular uma situação de comunicação.

<sup>10</sup> A dissertação também pode ser considerada um gênero textual, por possuir função sociocomunicativa (a esse respeito ver GALVÃO, 2009)

Na atividade em análise, percebe-se que o único leitor presumido será o professor, contradizendo a concepção inicial apresentada pelo docente, que considera a função social, o contexto de produção e a situação comunicativa do gênero. Assim, mesmo que o docente oriente os alunos oralmente na atividade, como foi o caso, é preciso que, ao elaborar a proposta de produção, tenha-se o cuidado em explicitar essas condições, levando o aluno a compreender a função sociointeracional do gênero.

Ressaltamos aqui o desalinhamento que há entre o que o professor entende por gênero e a forma como ele trabalha, visto que concebe gênero com função social, contudo, a atividade proposta evidencia uma prática em que o gênero serve somente como um objeto de estudo, sem que haja uma situação comunicativa efetiva para o uso do gênero (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

#### *4.1.3. Gênero como tipo de texto*

A expressão tipo de texto é muitas vezes empregada em um sentido não teórico, inclusive por livros didáticos e por professores de língua materna, para referir-se a qualquer classe de textos, sem considerar os critérios que estão na base dessa classificação (MIRANDA, 2015).

Nessa mesma direção, Marcuschi (2002, p.25) aponta para o uso dessa expressão de maneira equivocada para explicar aspectos referentes a determinados gêneros, como dizer que a carta “é um tipo de texto informal”. O uso desse termo nesse contexto é empregado incorretamente e deve ser evitado, considerando-se que embora os termos tipo de texto e gênero textual sejam complementares, estes não possuem função equivalente.

Foi possível constatar na fala de um professor (**P5**) o uso dessa expressão *tipo de texto*, para designar a qualidade do gênero textual, como verificamos a seguir:

**Exemplo 6:**

**P5:** ...*Há sempre uma dúvida, né? Em relação a gêneros/gênero textual e tipo textual né? Sempre, na minha formação eu ficava sempre nessa dúvida, mas acredito que gêneros são os tipos de textos que ele tem contato, que eles têm que usar e utilizar no dia-a-dia, né? (Fragmento da entrevista)*

Destacamos da fala de **P5**, no fragmento acima, a seguinte expressão “*Há sempre uma dúvida, né? Em relação a gêneros/gênero textual e tipo textual, né?*” Notamos que, assim como **P3** no exemplo **4**, o docente não demonstra segurança ao expressar sua concepção sobre gêneros, pois afirma que na sua formação “*ficava sempre nessa dúvida*”, entre as noções de tipo e gênero. Ao considerarmos a definição de **P5** sobre os gêneros, percebemos que essa dúvida também persiste no seu discurso, posto que se refere aos gêneros textuais como sendo “*os tipos de textos que ele tem contato, que eles têm que usar e utilizar no dia-a-dia*”.

Como vimos, a noção de tipo não deve ser confundida com a noção de gêneros, já que este último é um produto do uso coletivo, social, que surge a partir de uma situação comunicativa, e o tipo, por sua vez, está relacionado às estruturas linguístico-textuais recorrentes em um gênero (REINALDO; BEZERRA, 2014). Isto significa que dentro dos gêneros textuais há a realização dos tipos textuais. Por isso, a centralidade da noção de *gênero textual* em detrimento da noção de *tipo textual*, visto que a primeira dá conta da diversidade de textos que existem e dos quais fazemos uso (MARCUSCHI, op. cit).

As práticas de ensino voltadas para essa concepção tendem a priorizar o estudo dos aspectos formais e estruturais do texto. No passado, era muito comum encontrarmos em livros didáticos e nas propostas de produção textual em sala de aula atividades que priorizavam a produção escrita de textos narrativos, descritivos, argumentativos que se consolidaram como ‘gêneros escolares’, conforme explica Marcuschi e Leal (2009). Contudo, na atualidade, notamos que, mesmo com a entrada da noção de gêneros nas escolas, estes ainda são tratados como os tipos de texto, que possuem um padrão de formas fixas e pouco variáveis.

Assim, muitas atividades de escrita se direcionam para o aspecto estrutural do texto, seguindo um único modelo, uma estrutura fixa, como se todos os gêneros da mesma sequência tipológica devessem seguir o mesmo padrão de escrita. Sob este aspecto, todas as atividades de produção textual de gêneros da esfera argumentativa disponibilizadas pelos docentes seguem a mesma estrutura do texto dissertativo-argumentativo. Mesmo no exemplo 5, em que o gênero textual solicitado é o artigo de opinião, verificamos que a estrutura solicitada por **P3** segue as configurações do texto solicitado no ENEM. O exemplo a seguir também ilustra bem essa afirmação.

### Exemplo 7:

*A partir da leitura dos textos motivadores seguintes<sup>11</sup> e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Redução da maioria penal no Brasil: uma medida adequada?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.*

*(atividade de produção textual extraída do planejamento didático de **P1**- Apêndice C).*

No exemplo acima é possível notar semelhanças em relação às orientações dadas na elaboração da redação do ENEM, o que se deve ao fato de se privilegiar no ensino médio atividades que atentem para o que é solicitado nesse exame, com o intuito de preparar o aluno para a prova. Contudo, mesmo que a intenção do professor seja preparar o educando para fazer a prova do vestibular, este não deveria reduzir o uso da escrita somente a esse contexto.

O que foi possível identificar nas atividades analisadas é que privilegiam os aspectos organizacionais e estruturais do texto, como uma estrutura fixa e imutável, desconsiderando, na maioria das vezes, outros aspectos do seu contexto de produção e circulação. Assim sendo, a análise das atividades nos sinaliza um distanciamento entre as noções de gênero apresentadas e as atividades planejadas e aplicadas pelos docentes em sala de aula. Porém, antes de fazermos qualquer afirmação mais contundente nesse sentido,

---

<sup>11</sup> Os textos motivadores são representados por dois artigos, um que defende a maioria penal e outro que traz argumentos contra este mesmo tema.

precisamos analisar como estes professores planejam suas aulas, por meio dos planos de aula e planejamentos didáticos por eles elaborados.

Por fim, entendemos que na base de orientação de uma escrita situada, que considera os gêneros como uma ferramenta de comunicação ou como um texto do cotidiano com função social, algumas condições de produção devem ser consideradas no planejamento das atividades como o gênero textual, o contexto de circulação do gênero, a finalidade, o destinatário, entre outros aspectos relevantes, para que o aluno consiga planejar o seu texto de acordo com a situação comunicativa que se apresenta.

E para que esse trabalho com a produção escrita de gêneros se efetive no contexto de sala de aula, é fundamental que ao professor sejam fornecidos instrumentos didáticos que possibilitem a organização e sistematização das atividades que envolvem a leitura, escrita e análise linguística dos gêneros. Assim, as sequências didáticas constituem-se como proposta metodológica eficaz para o trabalho com os gêneros e mais especificamente para o processo de autoregulação das ações do professor.

#### **4.2. (Re) configurações do trabalho prescrito no ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar**

Conforme evidenciamos no primeiro capítulo desse estudo, as sequências didáticas têm se constituído como um dos principais instrumentos para o processo de transposição didática dos mais diversos gêneros de texto para a sala de aula, por auxiliarem na sistematização e na organização do ensino-aprendizagem destes gêneros.

Contudo, a sequência didática proposta pelo ISD, que se caracteriza como uma dimensão do trabalho prescrito (PÉREZ, 2015) ainda é pouco utilizada por professores. Algumas das possíveis justificativas para isso devem-se a instrumentalização insuficiente que os docentes têm em sua formação inicial para aplicarem a metodologia em sala de aula; ou à falta de tempo para planejarem e executarem uma sequência didática, tendo em vista o grande

número de turmas e o extenso conteúdo que os docentes precisam abordar no decorrer do ano letivo.

Diante do exposto, ofertamos um curso de formação continuada para professores do ensino médio com o intuito de subsidiá-los na elaboração dos próprios materiais didáticos. É nesse contexto que esta seção traz a sistematização da análise de duas sequências didáticas que apresentam como principal traço comum o fato de terem sido desenvolvidas no contexto do curso de formação “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”, para serem aplicadas nas turmas de ensino médio dos professores participantes da formação. Dessa forma, as sequências foram planejadas pelos professores participantes (**P1** e **P2**) com a colaboração da pesquisadora.

As sequências didáticas<sup>12</sup> foram elaboradas pelos docentes no Curso de Formação para serem aplicadas em turmas de 2º ano do Ensino Médio, nas quais os professores lecionam. Como não foi possível acompanhar o desenvolvimento das atividades propostas nas sequências no ano letivo de 2016, tendo em vista que o final do curso de formação coincidiu com o último bimestre do referido ano, as sequências de atividades foram planejadas para serem aplicadas no ano letivo de 2017 e estiveram sujeitas a alterações de acordo com as necessidades apresentadas pelos discentes. Assim, o que analisamos na presente investigação foram a organização dos módulos e o planejamento das atividades de leitura e escrita de gêneros da esfera argumentativa.

Também traremos, para análise e discussão nesta seção, o planejamento dos docentes anterior ao Curso de Formação Continuada, para que possamos fazer um comparativo entre as prescrições iniciais dos docentes e apresentar as (re) configurações apresentadas, através das sequências, considerando também as contribuições do Curso para esse processo de transformação das ações docente.

---

<sup>12</sup> As sequências didáticas analisadas nesta dissertação correspondem à primeira versão feita para o curso de formação. Após os professores nos disponibilizarem esse material, fizemos algumas observações e sugestões como forma de contribuição para o aprimoramento das sequências. Assim, tais sequências didáticas estão passíveis de modificações no processo de sua aplicação.

Assim, ao observar os planejamentos elaborados pelos dois docentes participantes do Curso de Formação identificamos, através de um estudo comparativo entre ambas as prescrições, que houve (re)configurações em duas direções, que serão categorizadas nos subtópicos a seguir.

#### *4.2.1. Exploração das capacidades de linguagem nos planejamentos dos docentes*

No que diz respeito às capacidades de linguagem: *capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004)*, analisamos nas subcategorias a seguir, a forma como os planejamentos dos docentes (anterior ao Curso de Formação) e as sequências didáticas (posterior ao Curso de Formação) abrangem tais capacidades e se estão sendo exploradas de forma suficiente para a produção do gênero textual selecionado.

Antes de observarmos a exploração de cada capacidade de linguagem, é importante salientar que nos planejamentos elaborados antes da formação, pouco identificamos o trabalho com essas capacidades. Esses planejamentos (ver apêndices C e D), diferente das sequências produzidas após o Curso de Formação, estão organizados de forma bastante sintetizada, sem expor os objetivos e explorar os procedimentos para a realização das atividades.

Assim, para a análise dessa subcategoria, destacamos alguns apontamentos feitos nos textos prescritos dos professores que sinalizam para um possível trabalho com as capacidades, ou a ausência deste<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> É importante salientarmos também que a análise parte do que está exposto nos planejamentos, sem a exploração do contexto real de trabalho. Logo, a exploração ou não dessas capacidades de linguagem, partem das atividades descritas nos planejamentos e não do trabalho desenvolvido em sala de aula.

#### 4.2.1.1- Capacidade de ação

Dentre as capacidades de linguagem requeridas aos alunos para a produção textual de determinado gênero, em uma dada situação de comunicação, está a capacidade de ação, que, conforme vimos no primeiro capítulo, é responsável pela representação do contexto de produção textual. Essa capacidade possibilita ao agente produtor do texto adaptar-se à situação comunicativa, considerando fatores como: o público leitor, a finalidade do texto, o meio de circulação e o tema a ser abordado (DOLZ e SCHNEUWLY, op. cit.).

Nessa perspectiva, verificamos que nos planejamentos das aulas de **P1** e **P2** as atividades apresentadas não exploram a capacidade discursiva, mesmo as propostas de produção textual (exemplo 3; subtópico 4.1.1/ exemplo 7; subcategoria 4.1.3)<sup>14</sup>, pouco exploram os elementos que compõem essa capacidade, apresentando apenas o gênero (texto dissertativo-argumentativo em ambas propostas); o tema a ser produzido (O contexto político brasileiro atual/ Redução da maioria penal no Brasil: uma medida adequada?) e a finalidade (expor e defender o ponto de vista).

No exemplo de atividades a seguir verificamos que, apesar de os professores solicitarem atividade de leitura e pesquisa de textos, não fica claro como o gênero e o contexto de circulação e produção do gênero será trabalhado.

---

<sup>14</sup> Nesta categoria de análise (4.2) recorreremos aos exemplos apresentados na categoria anterior (4.1), visto que evidenciamos nas análises alguns aspectos diferentes que merecem destaque, e dados os poucos exemplares de atividades disponíveis para análise.

**Exemplo 8:***Atividade 1*

*Pesquise em jornais, revistas e sites da internet, textos que tenham como temática central “A redução da maioria penal”, selecionem os textos que contenham posicionamentos de acordo com as ideias defendidas por vocês.*

*(atividade retirada do planejamento de P1- Apêndice C)*

*3. Proposta de produção textual*

- *Leitura, compreensão e interpretação dos textos de apoio e do comando;*
- *Solicitação da produção inicial;*
- *Correção utilizando bilhetes como suportes para apontar e mostrar como alguns problemas podem ser resolvidos. (A reescrita dos textos é realizada visando aprimorar as habilidades de escrita do aluno por meio do diálogo entre aluno e professor).*

*(atividade retirada do planejamento de P2- Apêndice D)*

No exemplo acima notamos que **P1** propõe, a princípio, uma atividade de pesquisa, não sobre o gênero a ser trabalhado, mas sobre textos com a temática proposta, explorando apenas o conteúdo temático, visto que a atividade seguinte é a proposta de um debate sobre o tema (ver apêndice). Contudo, uma forma de aproveitar essa atividade de pesquisa para explorar a capacidade discursiva seria levar os alunos a pesquisarem nesses suportes textos do gênero que será trabalhado, de modo que estes atentassem para aspectos como o público alvo, a linguagem do texto, as estratégias utilizadas para defender o ponto de vista no texto, entre outros.

A atividade 3 (exemplo 8) do planejamento de **P2** propõe a leitura e interpretação textual, mas não descreve a forma como essa atividade deveria ser explorada em sala de aula, nem os aspectos a serem considerados e analisados nos textos lidos. Essa falta de esclarecimento sobre as etapas e os procedimentos realizados em cada atividade aponta para uma prática pouco recorrente de elaboração de planejamentos de atividades. O professor muitas vezes recorre às atividades propostas pelos livros didáticos, privando-se da autonomia de criar suas próprias atividades, pela facilidade que esse material traz para o docente, em relação ao acesso dos alunos e às propostas já elaboradas, conforme explicitaremos melhor no tópico 4.3 desse trabalho.

Notamos que antes de solicitar a produção escrita dos gêneros, os professores propõem atividades que envolvem a leitura de textos, mas percebe-se que o foco está mais em discutir o tema, como observamos na atividade 1 de **P1**, do que em explorar aspectos relacionados ao contexto de produção e circulação do gênero, sendo este o foco da capacidade discursiva.

Em contrapartida, as duas sequências didáticas elaboradas, após o Curso de Formação pelos docentes, apresentam módulos de atividades destinadas a desenvolver a capacidade de ação. Observemos o quadro a seguir com os módulos das sequências didáticas de **P1** e de **P2** que contemplam o trabalho com a capacidade de ação:

**Quadro 6:** Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação das SD de **P1** e **P2**

| Professor  | Gênero textual              | Módulo- Atividade   |
|------------|-----------------------------|---|
| <b>P 1</b> | Artigo de opinião           | <p><b>MÓDULO 1 – Apresentação da situação inicial</b><br/>Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual artigo de opinião e reconhecimento do gênero a partir da leitura do artigo “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin.</p> <p>[...]</p> <p><b>MÓDULO 3 - Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero</b><br/>Leitura do artigo de opinião “Vício em redes sociais” (Colunista do Portal Informática e Tecnologia). Em seguida, a partir de uma discussão coletiva do artigo lido em sala, levar os alunos compreenderem as condições de produção. [...]</p>   |
| <b>P 2</b> | Editorial (Carta ao leitor) | <p><b>Situação inicial:</b><br/>Leitura de uma notícia e editorial para observar a relação entre eles, conteúdo, possíveis leitores, suporte e objetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura dos textos “Temporada de festas juninas começa amanhã” e o editorial “Frutos do São João” para entender a posição do jornal sobre o tema abordado na notícia por meio de atividades;</li> <li>- Identificar o fato que provocou a necessidade de produção do editorial;</li> <li>- Apontar os dados (argumentos), retirados da notícia, utilizados pelo editorial;</li> <li>- Compreender o jornal como suporte de textos de opinião;</li> </ul> <p>[...]</p> |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | <p><b>Módulo 1:</b><br/>         Temática: Os perigos da festa junina.<br/>         Recursos didáticos necessários: Material xerocopiado; pincel; quadro branco.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elencar elementos como o público alvo, objetivo do texto, contexto de produção;</li> <li>• Ler textos sobre o tema;</li> </ul> <p>Produzir a primeira versão coletivamente.</p> |
|--|--|---|

Podemos notar que **P1** inicia o primeiro contato dos alunos com o gênero a ser produzido a partir da leitura de exemplares do mesmo, bem como faz a análise do texto lido (conforme veremos no exemplo a seguir), possibilitando que os discentes façam inferências sobre as características recorrentes no gênero, como também em relação à finalidade e ao contexto de produção e circulação. Nos dois módulos (1 e 3) da sequência de **P1** são desenvolvidas atividades que envolvem perguntas relacionadas à compreensão dos aspectos sociocomunicativos do gênero textual artigo de opinião, verificados no exemplo abaixo:

### Exemplo 9:

|   |
|---|
| <p><b>P1- Módulo 1</b></p> <p>Após a leitura (do texto “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelon) serão feitos os seguintes questionamentos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual?</li> <li>2- De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...?</li> <li>3- Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto lido?</li> <li>4- Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião?</li> <li>5- Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas?</li> <li>6- Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu posicionamento?</li> <li>7- Quem geralmente escreve artigos de opinião?</li> <li>8- Qual o propósito de um artigo de opinião?</li> <li>9- Qual é o público alvo desse gênero?</li> <li>10- Onde esse gênero é geralmente publicado?</li> <li>11- Em quais suportes podemos encontrá-lo?</li> </ol> <p><i>(Atividade extraída do módulo 1 da sequência didática de <b>P1</b>)</i></p> |
|---|

As questões do **exemplo 9** (1, 2, 3, 4) fazem uma abordagem progressiva em relação aos conhecimentos prévios sobre a tipologia textual e,

mais especificamente, sobre o gênero artigo de opinião. Dessa forma, ao responder as três primeiras questões o aluno terá uma gama de informações que atendem aos aspectos observados no texto, porém, na quarta questão, a partir das respostas direcionadas dos alunos, tem-se a resposta do gênero a qual pertence o texto lido. Partindo disso, iniciam-se as perguntas que correspondem à verificação do sentido global do texto (5 e 6) e que também auxiliam na compreensão dos aspectos característicos do gênero, como a defesa de uma opinião e a utilização de argumentos que a justifiquem.

Em seguida, estão dispostas as questões referentes ao contexto de produção e circulação do gênero (7, 8, 9, 10, 11), através desses questionamentos os discentes poderão entender a função sociocomunicativa do gênero artigo de opinião. Assim, de acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) essa abordagem do contexto de produção e circulação do gênero está representado pela capacidade de ação.

Além desse primeiro contato com o gênero e com sua função comunicativa, através da atividade de leitura no primeiro módulo e da proposta de produção inicial do gênero (atividade realizada após o módulo 1), o colaborador **P1** ainda organizou um outro módulo em sua SD, que vem logo após a produção inicial, para trabalhar atividades que envolvem a capacidade de ação. Nesta etapa **P1** propõe uma atividade semelhante a do primeiro módulo, que envolve a leitura de um artigo de opinião sobre o mesmo tema “Vício em redes sociais” de um colunista do Portal Informática e Tecnologia.

E em seguida, propõe questões semelhantes a da atividade anterior, que correspondem às questões (1, 8, 9, 10, 11) do módulo 1, para que os alunos com base nos conhecimentos já adquiridos façam um levantamento dessas informações a partir da análise do texto lido. À essas questões que são semelhantes, na atividade do terceiro módulo, acrescentam-se perguntas mais específicas que revelam outros aspectos revelantes para a construção do gênero que serão estudados posteriormente nos módulos. Vejamos as questões no exemplo que se segue:

**Exemplo 10:****P1- Módulo 3**

[...]

5- O autor do texto se posiciona acerca do tema abordado?

6-De que maneira o autor justifica seu posicionamento no texto?

7- Há algum elemento linguístico que demarque o posicionamento do autor?

*(Fragmento de atividade extraída do módulo 3 da sequência didática de **P1**).*

As três últimas questões da atividade (5, 6, e 7), proposta no módulo 3, remetem a outra capacidade, a linguístico-discursiva, visto que as questões 5 e 6 estão relacionadas a estratégias que o produtor do texto utiliza para abordar o tema, que no caso específico do artigo de opinião, as questões levarão os alunos a compreenderem a relevância de selecionar argumentos consistentes que embasem a posição defendida pelo autor do texto.

Já a formulação da questão 7, que está mais direcionada para a identificação de aspectos linguísticos como o léxico e/ou operadores argumentativos, nos sinaliza para uma possível dificuldade que os alunos possam apresentar na interpretação da pergunta, o que demandaria uma explicação maior por parte do docente em relação ao que é pretendido para o aluno identificar no texto. Nesse sentido, é importante que ao elaborar as questões que servirão de base para a exploração das capacidades de linguagem o professor atente para o nível das questões para que estas atendam ao trabalho que se pretende desenvolver com os alunos.

Nesse módulo além da atividade de leitura e reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero poderiam ter sido feitas atividades que contemplassem a pesquisa do gênero em suportes como jornais e revistas e questões de análise linguística do gênero em estudo, recorrendo aos modelos que já circulam socialmente (COSTA-HUBES E SIMIONI, 2014).

Ao analisarmos o quadro acima, vemos que o primeiro aspecto proposto pela SD de **P2** foi a situação inicial, que se caracteriza como o momento em que o professor descreve com detalhes, aos alunos, um problema de comunicação a ser solucionado através da produção oral ou escrita que será

realizada por eles, especificando a situação de comunicação que será efetivada através de determinado gênero, a finalidade da produção e o público alvo (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Contudo, na situação exposta por **P2**, percebemos que antes de se esclarecer a situação de comunicação, o docente faz um trabalho de reconhecimento do gênero, propondo uma atividade de leitura de uma notícia e um editorial, ambos da esfera jornalística. Entendemos que se trata de uma atividade comparativa em que os alunos deverão estabelecer uma relação de aspectos semelhantes e diferentes entre os gêneros. Tal atividade também permitirá ao aluno perceber características do gênero editorial, como a exposição de uma opinião, a utilização de argumentos, a função do gênero, entre outros aspectos.

Nesta atividade de leitura o colaborador **P2** propõe abordar através da leitura dos textos aspectos como o conteúdo, possíveis leitores, suporte e objetivo do texto, fatores que envolvem o contexto de produção do gênero e que são determinantes na capacidade de ação. Ainda neste módulo o docente sugere um trabalho de compreensão do jornal como um suporte de textos de opinião, porém não explicita a forma como essa atividade será desenvolvida, assim como não indica de que maneira irá abordar aspectos como o conteúdo, o suporte, leitores e a finalidade do texto.

A explicitação dos procedimentos que serão adotados na atividade, bem como a preparação de roteiros de perguntas, auxiliam no melhor encaminhamento do trabalho de estudo do gênero, visto que norteiam as discussões em sala de aula. Nesta primeira fase da sequência **P2** ainda aborda aspectos relativos a outras capacidades de linguagem que serão analisados mais à frente.

Ainda nessa primeira parte da SD observamos que há uma quebra no paralelismo sintático, isto é, não há coordenação entre os elementos gramaticais que compõem as orientações das atividades, visto que ora **P2** inicia com o substantivo “leitura”, ora com o verbo no infinitivo “apontar”, “compreender”. Dessa maneira, a construção desses enunciados nos denota para orientações direcionadas tanto para professor e alunos, como no caso da leitura de textos que será feita por todos, quanto para a presença de uma orientação mais pontual para direcionar o trabalho do docente, que é o caso do

uso do verbo “apontar”, que nesse contexto será uma ação realizada pelo próprio professor.

Ainda referente a essa capacidade de ação, o primeiro módulo planejado por **P2** em sua sequência, que segue a produção da primeira versão do texto, possui aspectos que indicam o trabalho com a capacidade de ação. Entretanto, notamos certa incoerência na organização dos módulos, posto que além de não explicitar os procedimentos a serem adotados nas atividades, não há um direcionamento maior quanto ao conteúdo que será priorizado em cada módulo, acabando por sugerir atividades diversas que exploram todas as capacidades de linguagem. Tal fato pode implicar na superficialidade do trabalho com o gênero, visto que ao abordar vários conteúdos em um único módulo, corre-se o risco de não aprofundar o conhecimento em nenhum deles.

Nesse contexto, o módulo 1 sugere elencar elementos do contexto de produção do gênero, possivelmente através da leitura de textos sobre o tema “os perigos das festas juninas”, como indica o próprio módulo, sem apresentar maiores informações sobre a atividade e ainda propõe a produção de uma primeira versão coletivamente, sem também deixar claro a finalidade e a organização dessa atividade.

Por fim, percebemos que apesar de explorar de forma parcial a capacidade de ação, o colaborador **P2** propõe atividades em sua SD que envolvem essa capacidade, assim como **P1** a aborda de modo satisfatório, logo, ambos consideraram a importância de se trabalhar não só aspectos estruturais do gênero, como também levar os alunos a refletirem sobre a função sociocomunicativa destes. Em consonância com esta forma de considerar o gênero, encontra-se o pensamento de Bronckart (1999) ao esclarecer que para conhecer um determinado gênero de texto também é preciso conhecer suas condições de uso e sua adequação as características do contexto social.

Da mesma forma que foi considerada a capacidade de ação nas sequências didáticas de ambos os professores, também verificamos a presença de atividades que englobam a capacidade discursiva, como evidenciaremos na subcategoria a seguir.

#### 4.2.1.2. Capacidade discursiva

A capacidade discursiva está relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global, estrutura e sequências textuais. (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993). Nos dois planejamentos de aulas dos professores notamos a presença de atividades que consideram a capacidade discursiva, trabalhando com alguns aspectos estruturais do gênero, como podemos observar no exemplo a seguir:

#### Exemplo 11:

**Roteiro das aulas**

- Os diferentes tipos de argumento; [...]
- Estudo da estrutura do texto dissertativo-argumentativo:
  - Os tipos de introdução;
  - Os tipos de desenvolvimento;
  - Os tipos de conclusão.

*(Fragmento extraído do planejamento das aulas de P1)*

2. Texto – cidade: Sincretismo do mundo

- Leitura compreensão e interpretação de texto;
- Discussão do título, introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Conhecimentos de estratégias argumentativas.

*(Fragmento de atividade extraído do planejamento das aulas de P2)*

No exemplo acima, notamos que ambos os docentes se propõem a trabalhar com a estrutura textual: introdução, desenvolvimento e conclusão e com as estratégias ou tipos de argumentos, que estão no plano da sequência argumentativa (BRONCKART, 1999). O trabalho com essa capacidade discursiva é de extrema relevância para que os alunos entendam como se desenvolve uma sequência argumentativa, e que aspectos são relevantes para a construção de um texto dessa natureza.

Contudo, apesar de ambos estarem trabalhando com um gênero escolar “texto dissertativo-argumentativo”, o modo como a atividade é exposta no planejamento, nos leva a inferir que o texto, na visão desses professores, assume uma única forma, que deve seguir um padrão de introdução, desenvolvimento e conclusão.

O foco, nesse caso, está mais para um ensino de escrita pautado em uma tipologia textual, com a discussão de um tema, apesar de as atividades não explorarem bem a sequência argumentativa, pois as únicas atividades que remetem ao trabalho com a argumentação está no estudo/exposição dos tipos de argumentos e na atividade 2 de **P1** em que este propõe que os alunos façam um debate em sala de aula, sobre o tema da maioria penal, utilizando de argumentos “*Um grupo deverá se posicionar a favor e o outro contra a redução da maioria penal, ambos devem usar argumentos que justifique seus posicionamentos*”. Nesse caso, o docente solicita que os alunos se posicionem através de argumentos, mas na atividade prescrita não há nenhuma orientação a mais sobre como os alunos devem organizar e selecionar os argumentos.

Em relação as sequências didáticas, assim como na capacidade de ação, também foi possível verificarmos que ambas as SD sugerem módulos que abordam a capacidade discursiva, focando no aspecto estrutural dos gêneros. O quadro abaixo nos mostra os módulos de atividades desenvolvidos nas SD de **P1** e **P2** para se trabalhar com essa capacidade discursiva:

**Quadro 7:** Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva das SD de **P1** e **P2**

| Professor | Gênero textual    | Módulo- Atividade   |
|-----------|-------------------|---|
| P1        | Artigo de opinião | <p><b>MÓDULO 4 – Infraestrutura geral do artigo de opinião</b><br/>Retomar os artigos de opinião trabalhados anteriormente e explorar oralmente os aspectos referentes à estrutura desse gênero, tais como: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação, explicando que o artigo de opinião não possui uma estrutura fixa e que nem todos artigos apresentam uma solução na conclusão. Serão propostos os questionamentos: Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema? Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores? Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?</p> <p><b>MÓDULO 5 – Argumentação e tipos de argumento</b><br/>Estudo da argumentação e dos tipos de argumento, inicialmente serão lançados os seguintes questionamentos: Vocês utilizam a argumentação no dia a dia? Quando vocês desejam comprar ou fazer algo que não é aprovado pelos pais, o que vocês</p> |

|            |                             |   |
|------------|-----------------------------|---|
|            |                             | <p>fazem para tentar convencê-los? Uma criança ainda pequena utiliza alguma forma de argumentação? Em seguida será realizada a explicação dos seguintes tipos de argumento: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística, através da exposição de slide, mostrando a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Além disso, serão exibidos vídeos que mostram a importância da argumentação em situações do cotidiano das pessoas.</p>  |
| <b>P 2</b> | Editorial (Carta ao leitor) | <p><b>Módulo 2: [...]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar tipos de introdução do editorial a partir exemplos;</li> <li>- Verificar o tipo de introdução utilizado nos textos dos alunos;</li> <li>- Reescrever a introdução visando o aperfeiçoamento e formulação da tese a ser defendida;</li> <li>- Adequar a linguagem ao público alvo.</li> </ul> <p>- Conhecer e utilizar conhecimentos gramaticais (operadores argumentativos) na construção do texto;</p> <p><b>Módulo 3: [...]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar diferentes formas de desenvolver o editorial a partir exemplos;</li> <li>- Identificar e aperfeiçoar os argumentos utilizados nos textos dos alunos por meio de bilhetes;</li> <li>- Reescrever os textos visando o aperfeiçoamento e formulação de argumentos e estratégias argumentativas;</li> <li>- Adequar a linguagem ao público alvo;</li> <li>- Conhecer e utilizar conhecimentos linguísticos (operadores argumentativos) na construção de sentidos e efeitos de sentidos no texto;</li> <li>- Compreender aspectos do verbo próprios do Editorial.</li> </ul> <p><b>Módulo 4: [...]</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar tipos de conclusão do editorial a partir exemplos;</li> <li>- Identificar e aperfeiçoar os argumentos utilizados nos textos dos alunos por meio de bilhetes;</li> <li>- Reescrever os textos visando o aperfeiçoamento e formulação da conclusão do texto;</li> <li>- Adequar a linguagem ao público alvo;</li> <li>- Conhecer e utilizar conhecimentos linguísticos (operadores argumentativos) na construção de sentidos e efeitos de sentidos no texto;</li> <li>- Compreender aspectos do verbo próprios do Editorial.</li> </ul> |

Observamos através do quadro acima que **P1** se mostra bastante coerente na organização dos módulos e na escolha das atividades, trabalhando

o conhecimento do gênero de forma gradativa e pontual. Nesse sentido, após trabalhar a função comunicativa do gênero artigo de opinião e seu contexto de produção e circulação, o docente propõe em sua SD fazer um estudo mais apurado dos aspectos estruturais do gênero. Anteriormente, vimos em outros módulos atividades com questões relacionadas à forma como o texto se organiza e as tipologias predominantes no texto (como as questões 2 e 3 do exemplo 4), contudo, de modo bastante preliminar.

É no módulo 4, destinado ao estudo da infraestrutura geral do gênero, que **P1** propõe atividade de retomada dos textos lidos, para trabalhar a estrutura do artigo de opinião, composta pela “situação-problema, discussão e solução-avaliação”. Algo que nos chama a atenção nesta proposta é o fato de que o docente explicita nesse trabalho mais técnico a variabilidade do gênero, que não possui um padrão único de formas, mas características recorrentes. Tal concepção também tem reflexos do curso de formação, em que discutiu-se os aspectos problemáticos do trabalho com o gênero a partir dos postulados de Miranda (2015).

Dessa forma, ao apresentar diversos exemplares do mesmo gênero textual, possibilita-se aos alunos compreenderem que os gêneros se adequam às características do contexto social de uso (BRONCKART 1999). Finalizando o módulo, o colaborador **P1** também sugere alguns questionamentos relacionados aos aspectos estrutural e composicional do texto, tais como “Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema?” (introdução) “Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores?” (desenvolvimento) “Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?” (conclusão), para que os alunos a partir do que já entendem do gênero façam uma atividade de identificação desses aspectos nos textos já lidos em sala de aula e consigam reconhecer os elementos estáveis do artigo de opinião.

Notamos nessa abordagem que aspectos importantes do protótipo da sequência argumentativa, conforme Bronckart (1999) explica, foram considerados na atividade, como a fase de premissa (situação-problema), a apresentação de argumentos (discussão) e a conclusão (solução-avaliação). O

docente consegue abordar essas fases da sequência argumentativa considerando o gênero textual a ser produzido.

Em seguida, observamos nos módulos 5 que o foco está no trabalho com a argumentação, algo que também orientamos aos docentes no Curso de Formação, pensar e planejar atividades que envolvessem o desenvolvimento da capacidade argumentativa dos alunos. Assim, no quinto módulo, **P1** sugere explicar o conteúdo sobre os tipos de argumentos, através da exposição de slides, para mostrar a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Nesse contexto, tal módulo compõe o quadro das capacidades discursivas por centrar o trabalho com a sequência argumentativa, visto que o que se pretende com o módulo é expor os tipos de argumentos para que os alunos tenham conhecimento de quais argumentos podem utilizar na construção do texto. Ainda referente à capacidade discursiva insere-se o módulo 6 (da sequência didática de **P1**- ver apêndice) por também propor atividade em que o foco é o desenvolvimento da capacidade argumentativa do aluno, através de estratégias que facilitem a argumentação.

Conforme verificamos na SD de **P2**, os módulos 2, 3, e 4 agregam as capacidades discursivas, no que se refere ao estudo de aspectos estruturais do gênero e linguístico-discursivas simultaneamente, ao se trabalhar também com os aspectos linguísticos implicados na construção textual. No que diz respeito à capacidade discursiva, notamos que o foco do docente é trabalhar com aspectos estritamente estruturais do texto, propondo em cada módulo trabalhar a construção do texto por etapas que consistem em introdução (módulo 2), desenvolvimento (módulo 3) e conclusão (módulo 4). Nos três módulos, o docente sugere apresentar modelos de introdução, desenvolvimento e conclusão do editorial, consecutivamente, sem explicitar de que forma o trabalho será realizado, em seguida também propõe que após esse estudo os alunos façam a reescrita da parte do texto que foi trabalhada no módulo.

Tal procedimento nos indica que a preocupação está centrada na forma do texto. Isso também sinaliza para uma intenção que o professor tem de ajudar o aluno a compreender como ocorre o processo de produção de cada etapa textual. Contudo, essa intenção pode levar o aluno a entender a construção do gênero como uma fórmula padronizada ou uma reprodução de receitas, em que seguindo as orientações de cada etapa de construção do

texto chegará ao resultado desejado, sem compreender, por exemplo, que o gênero se adequa ao contexto comunicativo em que foi produzido. (BRONCKART 1999).

Ainda no terceiro módulo em que se propõe trabalhar o desenvolvimento do editorial, o docente situa que irá abordar as estratégias argumentativas, para que os alunos procedam à reescrita, fazendo o aperfeiçoamento e formulação dos argumentos no desenvolvimento dos textos. A abordagem desse conteúdo provavelmente será feita no próprio texto do aluno, visto que o docente propõe aperfeiçoar os argumentos dos discentes através de bilhetes. A escrita de bilhetes nos textos do aluno é uma forma bastante produtiva de orientação para a reescrita, pois neles o professor pode fornecer sugestões e explicações para a melhoria do texto do discente, possibilitando o diálogo com o mesmo. E conforme explicam Gonçalves e Bazarim (2009, p. 11), os bilhetes contribuem para “uma compreensão mais refinada do gênero ensinado e ajudam a promover mudanças automotivadas, uma vez que lançam o olhar do aprendiz sobre o próprio texto”.

Dessa forma, fazemos apenas uma ressalva nessa abordagem do professor, pois, a nosso ver, uma forma mais produtiva de abordar as estratégias argumentativas, seria expor para todos os alunos como elas funcionam e se organizam dentro do texto.

Por conseguinte, compreendemos que em ambas as SD encontramos atividades que envolvem o estudo da infraestrutura textual e, conseqüentemente, desenvolvem a capacidade discursiva. A sequência de **P1** apresenta módulos que não só focalizam a estrutura textual, que envolvem os aspectos composicionais do gênero, como também trabalha módulos para desenvolver a capacidade argumentativa no texto. Já a SD de **P2** centraliza-se na forma do texto, propondo atividades que desenvolvam cada etapa da construção textual (**introdução, desenvolvimento e conclusão**).

Isso nos leva a refletir para a forma como o próprio docente concebe a noção de texto e gênero textual, que reflete diretamente na metodologia adotada para o trabalho com o gênero em sala de aula. Logo, se o docente entende o gênero como um padrão de formas, corre o risco de deixar de lado aspectos fundamentais para a construção dos gêneros textuais - o contexto comunicativo. É esse contexto, isto é, a situação de produção e recepção do

gênero que irá determinar a forma como se portara a escrita do texto (BRONCKART, op. cit). Assim, entender a construção do texto de forma isolada, ou por partes, sem levar em consideração as condições de produção é uma tarefa quase impossível e difícil de se executar.

A última das capacidades de linguagem analisadas nos textos prescritos dos docentes, capacidade linguístico-discursiva, assim como as outras capacidades, também foi encontrada em módulos das sequências didáticas desenvolvidos pelos docentes, já em relação aos planejamentos, encontramos apenas uma atividade no planejamento de P2 que pode ser encaminhada para o estudo de aspectos linguísticos, como podemos observar na subcategoria que se segue.

#### 4.2.1.3. Capacidade linguístico-discursiva

A capacidade linguístico-discursiva é representada pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações), as escolhas lexicais também constituem esse nível. (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, op. cit). Como já abordamos, apenas no planejamento de P2, encontramos uma atividade que pode ser direcionada para o estudo dessa capacidade. Veriquemos o exemplo a seguir:

#### **Exemplo 12:**

- |   |
|---|
| <p>1. Texto- Por trás das paredes</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Leitura e compreensão e interpretação de texto;</li><li>• Discussão dos argumentos utilizados para defesa da tese;</li><li>• Estratégias argumentativas como perguntas e respostas bem como a comparação de fatos.</li></ul> <p>(Atividade extraída do planejamento das aulas de <b>P2</b>)</p> |
|---|

Como podemos observar no excerto acima, **P2** segue a mesma estratégia utilizada nas outras atividades (exemplos 8 e 11), que é fazer leitura e interpretação de texto, e, em seguida propõe discutir os argumentos utilizados na construção da tese, abordando o aspecto mais estrutural do

gênero e as estratégias argumentativas que também se enquadra no estudo da capacidade discursiva.

Contudo, como dissemos esta atividade pode ser direcionada para o estudo de aspectos linguísticos característicos da sequência argumentativa, na medida em que ao explorar as estratégias argumentativas com perguntas e respostas e fazendo comparações dos fatos, o docente explore os aspectos linguísticos que auxiliam na construção dessas estratégias, fazendo um estudo dos operadores argumentativos.

Ao nosso ver, a atividade se bem desenvolvida poderia proporcionar aos alunos uma discussão pertinente sobre os elementos de coesão que são fundamentais para a infra-estrutura geral do texto. Essa dificuldade em trabalhar com a capacidade linguístico-discursiva foi um dos entraves apresentados pelos docentes no trabalho com os gêneros, como verificaremos na próxima seção. Na elaboração das SD, entretanto, após a formação, percebemos a (re)configuração no agir prescrito dos docentes, visto que, nas duas sequências foram evidenciados módulos de atividades que envolvem a capacidade linguístico-discursiva, sobretudo, no que se refere aos mecanismos de textualização.

O quadro a seguir nos mostra o módulo de atividades desenvolvido na SD de **P1** para se trabalhar com a capacidade linguístico-discursiva:

**Quadro 8:** Atividades para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva da SD de **P1**

| Professor  | Gênero textual    | Módulo- Atividade   |
|------------|-------------------|---|
| <b>P 1</b> | Artigo de opinião | <p><b>MÓDULO 7 – Os operadores argumentativos</b></p> <p>Estudo dos principais operadores argumentativos através da explicação oral do quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (p. 103-105, 2011) exposto em slide, seguido de atividades para a reflexão do uso dos operadores argumentativos na construção de sentido dos textos.</p> <p>Atividade sobre operadores argumentativos de Koch, Boff e Marinello (p. 108-109, 2011). Em seguida será realizada a socialização da atividade para que os alunos possam discutir sobre o uso dos operadores argumentativos, bem como possam observar a mudança de sentido do texto em virtude de se utilizar um operador diferente.</p> |

No módulo 7 destinado ao estudo dos operadores argumentativos o docente (**P1**) se dispõe a apresentar o quadro proposto por Koch, Boff e

Marinello (2011)<sup>15</sup> que aborda os tipos de operadores argumentativos e seus conectivos, bem como sugere algumas atividades de estudo dos textos que envolvem o uso desses operadores. A seleção de outros materiais de consulta para a realização do planejamento, é vista por nós como algo positivo, pois demonstra que o livro didático não é o único suporte utilizado pelo professor na construção de suas aulas. Contudo, ressaltamos que também é fundamental que o docente tenha autonomia para elaborar suas próprias atividades, e para que isso aconteça também se faz necessário que o professor possua a instrumentalização necessária para isso.

O trabalho com os operadores argumentativos permitirá que os alunos compreendam que para o texto está bem organizado e coerente, é fundamental que haja uma boa articulação entre as ideias do texto, como também possibilitará a compreensão de que a escolha adequada do léxico fortalece a argumentatividade no texto. Dessa forma, é essencial que o trabalho com o gênero considere também os aspectos linguísticos.

Na sequência didática de **P2**, de acordo com o que já explicitamos no subtópico anterior (4.2.1.2), encontramos três módulos (2, 3, e 4) que abordam os aspectos referentes à capacidade linguístico-discursiva, como verifica-se no quadro 8. Ao final de cada módulo, o docente propõe abordar os operadores argumentativos, que são essenciais na construção do texto. Entretanto, não deixa claro qual será o tratamento dado ao estudo desses operadores, nem as atividades que serão trabalhadas. Contudo, é importante salientar o caráter positivo de se planejar atividades que envolvam tais aspectos linguísticos, o que demonstra uma preocupação por parte do docente em mostrar a relevância desses elementos ligados à coesão para a construção textual.

Além do trabalho com os operadores argumentativos, o docente propõe no módulo 3 “Compreender aspectos do verbo próprios do Editorial” (*Fragmento extraído do módulo 3, no quadro 7*). Percebemos a partir da análise desse fragmento que a composição do enunciado denota uma ação, um objetivo destinado ao aluno e não uma orientação para o professor

---

<sup>15</sup> O livro também foi uma indicação do curso de formação, assim como, outras leituras que sugerem atividades, sequências e modelos didáticos com os gêneros da esfera argumentativa. Nosso intuito, com essas indicações era subsidiar os professores com diversos materiais de pesquisa para que eles pudessem elaborar seus planejamentos didáticos e construir suas próprias atividades.

desenvolver a atividade que envolve o conteúdo. Esse mesmo estilo de enunciado permeia toda a sequência didática e dificulta a compreensão dos módulos, por deixar em aberto os procedimentos e as atividades a serem desenvolvidas.

Assim, mesmo situando os conteúdos a serem abordados nos módulos, não conseguimos identificar por quais meios os mesmos serão trabalhados. Um outro fator que nos chamou a atenção é que nesses três módulos (2, 3 e 4; quadro 7), os conteúdos referentes aos aspectos linguísticos, aparecem no final do módulo, após a atividade de reescrita das partes do texto. Algo que também contestamos, visto que esse conhecimento é fundamental para a construção textual e, sendo assim, deveria ser trabalhado antes da reescrita para que os alunos consigam observar esses aspectos como operadores argumentativos e os verbos no próprio texto.

Visto isso, ressaltamos que ambos os professores se preocuparam em desenvolver módulos que trabalhem a capacidade linguístico-discursiva, e mesmo que de forma pouco esclarecedora como no caso de **P2**, evidenciamos que ambos compreendem a importância de se desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e análise linguística, partindo do estudo das capacidades de linguagem no gênero textual. Também é importante destacar que o trabalho com essa última capacidade de linguagem, não é uma tarefa fácil e tem sido alvo de muitos estudos e cursos de formação com o intuito de instrumentalizar os docentes para a construção de sequências didáticas.

Encerrando a discussão, observamos que as duas sequências didáticas consideraram o trabalho com as capacidades de linguagem na elaboração dos módulos, o que representa um avanço e uma (re)configuração no planejamento dos docentes, pois estes compreenderam que o trabalho com os gêneros perpassa não apenas por conhecimentos estruturais, mas também por conhecimentos linguísticos e que envolvem o contexto de produção e circulação do gênero.

Além dessa (re)configuração referente ao trabalho com as capacidades de linguagem para o estudo dos gêneros textuais, uma outra mudança, notada nos planejamentos pós Curso de Formação, diz respeito às atividades de produção textual, conforme podemos evidenciar no subtópico seguinte, no qual os docentes atentam para as condições de produção de produção textual.

#### *4.2.2. O trabalho com as condições de produção*

Conforme já expusemos anteriormente, em nossos pressupostos teóricos, o contexto de produção é definido como um conjunto de parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como o texto se organiza. Dentre os parâmetros elencados por Bronckart (1999), destacamos os que mais influenciam as atividades escolares de produção de texto, como: o lugar de produção, o emissor e receptor do texto, bem como o conteúdo temático. Sem esses aspectos bem definidos e orientados pelo docente na atividade de produção, a tarefa de escrever se torna bem mais difícil, tornando-se, muitas vezes, um exercício mais reprodutivo de normas e estrutura, do que um exercício efetivo de comunicação.

Partindo dessa perspectiva, observamos que em muitas atividades que envolve a produção textual na escola, as condições de produção e também de circulação do gênero a ser produzido são pouco exploradas. O que ainda se evidencia, em demasiado, nas práticas escolares é a reprodução de receitas e formas. Isso fica claramente evidenciado no trabalho com os gêneros de natureza argumentativa, no qual os professores reproduzem muitas vezes um único padrão tipológico para todos os gêneros dessa esfera, conforme evidenciamos no primeiro tópico de análise (exemplo) em que a atividade de produção textual do artigo de opinião seguia a estrutura típica do texto dissertativo-argumentativo, como se os gêneros argumentativos tivessem o mesmo padrão estrutural.

Nesse sentido, propusemos através do Curso de Formação a elaboração de atividades de escrita, de modo que fossem consideradas as condições de produção e circulação do gênero. Assim, passemos a analisar as etapas das SD de **P1** e **P2** que se referem a produção textual e evocam as condições de produção.

Na análise das SD notamos que antes de solicitar as produções textuais iniciais dos alunos, os docentes (**P1** e **P2**) priorizaram o trabalho com a leitura e reconhecimento do gênero, que correspondem a primeira parte das sequências ou ao primeiro módulo, conforme destacamos a seguir:

**Exemplo 13:**

**P1- Módulo 1:** Apresentação da situação inicial – atividades de reconhecimento do gênero textual;

**P2- Situação inicial:** atividades de leitura e reconhecimento do gênero e do suporte jornal;

*(Fragmentos extraídos das sequências didáticas dos docentes)*

Esse módulo de atividades, destinado ao reconhecimento do gênero, foi um dos tópicos discutidos no Curso de Formação Continuada, em que tomamos como base para a discussão sobre sequência didática o modelo adaptado proposto por Costa-Hübes e Simioni (2009) o qual sugere o acréscimo do *módulo de reconhecimento do gênero* antes da produção inicial, que envolve atividades de leitura e reconhecimento do gênero textual a ser produzido, fornecendo subsídios para que os alunos cumpram a tarefa de escrita que virá a seguir.

Também observamos nas SD analisadas outro aspecto que foi igualmente discutido no Curso de Formação e que, da mesma forma que o módulo anterior, é proposto no modelo de sequência didática apresentado por Costa-Hübes e Simioni (op. cit), que corresponde ao **módulo 2** de **P1** e a **produção inicial** de **P2**, como verificamos no exemplo abaixo:

**Exemplo 14:**

**P1-Módulo 2:** Produção inicial- Proposta de produção textual de um artigo de opinião para ser publicado no grupo do Facebook da escola;

**P2-Produção inicial:** Proposta de produção textual de um editorial para ser publicado no jornal da cidade de Fagundes.

*(Fragmentos extraídos das sequências didáticas dos docentes)*

A *produção inicial* é uma das etapas propostas no modelo de sequência didática desenvolvido por Schneuwly e Dolz (2004), etapa que tem por objetivo fazer um diagnóstico dos conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o gênero a partir da 1ª versão do seu texto, conforme expomos no primeiro capítulo. Contudo, o que Costa- Hübes e Simioni acrescentam é o módulo de

*circulação do gênero*, sendo o momento em que se garante a efetivação do uso real da linguagem, este módulo deve estar interligado ao de apresentação da situação comunicativa, isto é, a proposta de produção do texto, visto que é a partir daí que se define o gênero, o público, o tema e o meio em que o texto irá circular. E como observamos no exemplo 14 acima, ambos os professores tiveram a preocupação em expor para os alunos o meio de comunicação ou suporte no qual os textos iriam circular, que na proposta de **P1** é no grupo do facebook da escola e na de **P2** é no jornal da cidade de Fagundes.

Embora esse contexto de circulação do gênero seja uma simulação, os alunos produzirão o texto pensando no seu possível interlocutor, fazendo escolhas linguísticas e textuais, considerando a situação de comunicação, os objetivos da produção textual, a posição social do sujeito e do interlocutor e o lugar social, fatores que possibilitam a interação comunicativa (BRONCKART, 1999).

Nesse sentido, notamos que nas SD, elaboradas após a Formação, os professores consideram as condições de produção dos textos em suas propostas, como conferimos no quadro abaixo:

**Quadro 9:** Proposta de produção textual de **P1**

| Professor  | Gênero textual    | Módulo- Atividade   |
|------------|-------------------|---|
| <b>P 1</b> | Artigo de opinião | <b>MÓDULO 2 - Produção inicial</b><br>De acordo com o que discutimos em sala de aula escreva a primeira versão de um artigo de opinião, expressando seu posicionamento sobre o seguinte tema: <b>o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?</b> Ao produzir seu texto lembre-se de que ele será divulgado no grupo (facebook) da escola, tendo como público alvo os outros alunos, os professores, os pais de alunos e demais funcionários da instituição escolar. |

O módulo 2 destinado à produção inicial do artigo de opinião apresenta uma proposta de produção bem contextualizada que atenta para aspectos importantes na atividade de construção do texto, a exemplo das condições de produção textual, como explicitamos acima.

Através dessa proposta, destacamos três aspectos importantes que em toda a atividade de escrita, segundo Dolz e Schneuwly (2004), apoiando-se na perspectiva bakhtiniana, são considerados dimensões essenciais e funcionam

como os parâmetros para se definir um gênero textual, tais como os **conteúdos** que se tornam dizíveis por meio do gênero, identificado na proposta de produção inicial através do tema fornecido “o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?”, a **estrutura comunicativa**, que seguirá a estrutura do artigo de opinião, ou seja, a organização geral do texto deve obedecer aos padrões pertencentes a este gênero, que estão disponíveis em circulação social.

O outro aspecto que diz respeito às **configurações específicas das unidades linguísticas**, visto que para o aluno escrever determinado gênero, este terá que adequar à linguagem, para atender à necessidade e especificidade do texto e, principalmente, levar em consideração o seu público leitor, que nesse contexto seria a própria comunidade escolar. Para tanto, a linguagem precisa ser objetiva, clara e acessível a esta classe de leitores, visto que o texto terá como suporte o grupo do facebook da escola.

Em contrapartida, a proposta de produção elaborada por **P1** no planejamento das aulas (exemplo 7- subtópico 4.1.3), evidencia apenas o gênero textual a ser produzido (texto dissertativo-argumentativo) e o tema (Redução da maioria penal no Brasil), sem explicitar as condições necessárias para que a comunicação ocorra (os interlocutores; lugar de produção e circulação do gênero, etc). Neste caso, o gênero é somente um objeto de estudo produzido fora de seu contexto de uso, podendo levar o aluno a compreender o gênero, apenas como um conteúdo escolar, sem contemplar sua função social. (Dolz e Schneuwly, 2004).

Esse mesmo movimento de (re)configuração das atividades de produção textual, foi observado na proposta de escrita elaborada por **P2**. Pois, como destacamos na atividade proposta no planejamento de **P1** antes da formação, a atividade de **P2** (exemplo 3- subtópico 4.1.1) focaliza apenas a temática (A situação financeira atual do Brasil) e o gênero (texto dissertativo-argumentativo), desconsiderando aspectos pertinentes para o desenvolvimento da situação comunicativa. Assim, passemos a análise da proposta de **P2** em sua SD.

**Quadro 10:** Proposta de produção textual de **P2**

| <b>Professor</b> | <b>Gênero textual</b>       | <b>Módulo- Atividade</b>  |
|------------------|-----------------------------|---|
| <b>P 2</b>       | Editorial (Carta ao leitor) | <p><b>Produção inicial</b></p> <p>A cultura das festas juninas é importante na construção da identidade e tradição do povo nordestino. Mas com os festejos juninos vêm os perigos oferecidos por produtos utilizados para completar a diversão da população. Suponha que você é um articulista do jornal de Fagundes e foi incumbido de escrever um Editorial para a notícia “Número de acidentes provocados por fogos de artifício triplica no mês de junho”, expressando a opinião do jornal acerca das medidas necessárias para diminuir o número de acidentes com o uso de fogos de artifícios de forma indevida.</p> |

Após a atividade de leitura e reconhecimento do gênero editorial (quadro 6), é proposta a atividade de produção inicial que assim como na primeira SD analisada também foi contextualiza, de modo satisfatório, a situação de comunicação a ser efetiva, apresentando todos os aspectos tidos como essenciais para a construção do texto, tais como o gênero (editorial), o conteúdo temático (expressar a opinião do jornal acerca das medidas necessárias para diminuir o número de acidentes com o uso de fogos de artifícios de forma indevida), o suporte (o jornal da cidade de Fagundes). Neste caso, o docente propõe uma escrita simulada, em que os alunos devem supor que o editorial será público no jornal, e de forma implícita também se estabelece o público leitor do editorial (os leitores do jornal e cidadãos da cidade). Esses aspectos contribuem de forma significativa para a produção do gênero, dado que aquele a quem me dirijo - o destinatário - é quem vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

Por último, salientamos que na SD de **P1** ainda há o desenvolvimento de dois módulos (8 e 9), um destinado à produção final e o outro à reescrita. Neste módulo destinado à produção final, o docente elabora uma proposta semelhante a apresentada na produção inicial (Quadro 9- Módulo 2), modificando somente o público alvo que passou a ser o jornal da cidade. A ressalva que fazemos a estes dois últimos módulos é que não houve uma continuidade da atividade de produção proposta inicialmente, o que nos indica uma falta de compreensão de todas as etapas que envolvem uma sequência

didática, tendo em vista que a produção final deveria ser a reescrita da produção inicial do gênero textual trabalhado.

Já na SD de **P2**, evidenciamos que a reescrita dos textos dos alunos (produção inicial) acontece de forma gradativa, na medida em que o docente trabalha as etapas da construção textual (introdução, desenvolvimento e conclusão) nos módulos de forma consecutiva. Essa atividade conforme já esclarecemos pode levar os alunos a entenderem a construção do gênero como uma receita a ser seguida.

Em síntese, pudemos observar, a partir desse estudo comparativo, que houve (re)configurações significativas no que se refere ao trabalho prescrito do professor, como a construção de atividades de escrita que visem a função sociocomunicativa dos gêneros, o planejamento do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, pautado na compreensão das capacidades de linguagem, e a expansão do trabalho com outros gêneros argumentativos. Levando-nos a conclusão de que a construção de SD, por parte dos docentes contribuiu para auto-regulação da prática docente, no sentido de auxiliá-los na transformações de suas representações sobre os objetos de estudo e sobre os objetos do trabalho docente (MACHADO, 2009).

É importante ressaltar que os planejamentos produzidos antes do Curso de Formação, tal qual nos foram apresentados, bem como as entrevistas concedidas pelos docentes, nos permitiram delinear as principais dificuldades apresentadas pelos docentes no desenvolvimento do trabalho com a escrita de gêneros argumentativos. Dentre elas destacamos a dificuldade em elaborar as próprias atividades (propostas de produção textual), em desenvolver um trabalho que integre leitura, escrita e análise linguística, e, principalmente em elaborar seu próprio planejamento.

Nesse sentido, o curso de formação continuada trouxe algumas contribuições no que se refere à compreensão das etapas do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem, como podemos observar no tópico a seguir.

### **4.3. Reflexos do Curso de Formação Continuada no planejamento docente**

O curso de formação continuada denominado “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”, consistiu na nossa proposta de intervenção e colaboração aos professores. Nesse sentido, conseguimos construir, através do curso ministrado aos docentes do ensino médio de uma escola pública do município de Fagundes-PB, um espaço não apenas para a discussão de teorias, mas também para a reflexão e análise das práticas de sala de aula, que envolvem o trabalho com os gêneros da esfera argumentativa.

A construção de um ambiente aberto para o diálogo contribuiu para fazer com que os professores compartilhassem suas experiências e para as negociações entre professores e pesquisadora no que se refere às reformulações feitas ao longo do processo de construção das sequências didáticas. Nessa perspectiva, compactuamos do mesmo pensamento de Magalhães (2002) ao afirmar que a interação entre pesquisador-professor pode contribuir para minimizar descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado, através de negociações que se voltam à reconstrução da prática do professor. E de acordo com o que observaremos nos tópicos seguintes, a proposta de intervenção, através do curso de formação, possibilitou a reconstrução de práticas antigas dos professores - o planejamento.

Assim, faremos, neste tópico, uma breve discussão sobre os reflexos do curso de formação continuada na prática dos professores, isto é, na construção do planejamento de suas aulas. Para tanto, utilizamos a sessão reflexiva que foi realizada logo após o término do Curso, especificamente no dia 25 de outubro de 2016 e teve duração de 22 minutos e 41 segundos.

A sessão foi realizada antes mesmo que os docentes finalizassem suas sequências didáticas e nos disponibilizassem esse material. Nosso objetivo com a sessão reflexiva foi discutir os resultados do curso de formação continuada e as implicações na prática docente, tendo em vista que nós não observaríamos a atuação dos docentes em sala de aula, acreditamos que a

sessão reflexiva se tornou o procedimento mais adequado para conseguirmos, através desse momento de discussão com os professores, ter o feedback do curso.

Também utilizamos na análise dos resultados do curso de formação fragmentos das entrevistas, que foram realizadas com os docentes colaboradores da pesquisa antes do Curso, como explicamos anteriormente no capítulo metodológico, pois nos permitirá ter uma maior dimensão das influências do Curso de formação, comparando algumas respostas antes e após a formação.

Visto isso, analisamos nas subcategorias os resultados do curso de formação continuada nas ações de planejamento dos docentes a partir das respostas ofertadas pelos mesmos nos dois momentos: entrevista e sessão reflexiva.

#### *4.3.1. O conhecimento acerca do trabalho com as sequências didáticas*

É sabido que as discussões sobre o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula através de sequências didáticas são relativamente novas, surgiram no Brasil a partir de 2004, com a publicação dos postulados de Dolz, Noverraz e Schneuwly, trazendo contribuições significativas à didática dos gêneros. E embora já se tenha produzido tantos trabalhos, pesquisas, simpósios na área, bem como grande parte dos cursos de Letras já tenham incluído em seus currículos disciplinas que abordem o trabalho com as sequências didáticas, ainda é perceptível a dificuldade de muitos professores em aplicar essa metodologia na prática. Pois o que percebemos é que não apenas professores que tenham uma formação mais antiga possuem essa dificuldade, mas os recém-formados também passam pelo mesmo obstáculo.

Isso advém de muitos fatores que não pretendemos discorrer com maior profundidade aqui, mas a nível de esclarecimento são: os currículos escolares e o modelo de avaliação atual das escolas brasileiras que não facilitam o trabalho com essa metodologia, a falta de tempo para o planejamento, a carência de instrumentalização necessária para a compreensão do procedimento, a incompreensão de aspectos relativos ao procedimento metodológico, visto que a teoria é relativamente nova e passa por modificações

e transformações constantes para se adaptar à realidade das escolas brasileiras, dentre outros fatores que também foram apontados pelos docentes da formação no decorrer do curso.

Nesse contexto, o curso de formação continuada surgiu como iniciativa para auxiliar os docentes na compreensão de aspectos relativos ao conceito e a aplicabilidade de sequências didáticas. Tendo em vista que, por estarmos próximos à realidade dos professores da escola<sup>16</sup>, conseguimos entender as dificuldades apresentadas pelos docentes e colaborar de modo mais factual com estes professores na (re)construção dos planejamentos.

E como podemos verificar no excerto a seguir, o Curso na visão dos professores contribuiu para a ampliação do conhecimento sobre sequência didática:

### Exemplo 15:

**P1-** O curso de formação, ele contribui muito, assim por que a gente vem da formação, né? Vem da graduação em que a gente tem contato com essas teorias de gênero, com sequência didática, mas a gente não teve tanto aprofundamento, então foi/ assim o curso, ele veio pra especificar mais de que maneira exatamente a gente poderia utilizar.. as teorias de gênero e o procedimento de sequência didática em sala de aula. Então contribuiu muito nesse sentido da gente levar realmente pra nossa prática cotidiana, agora que nós já somos formados. /.../

**P2-** /.../ vamos dizer que de certa forma lá ((*Universidade*)) eu comecei um..trabalho, né? E aqui foi ampliado, né? Foi ampliado, mas essa questão de se trabalhar a gramática, fazer análise linguística por meio da sistematização das sequências didáticas, então é.. foi ...foi bem proveitoso pra mim com relação a isso. /.../

*(Fragmentos extraídos da sessão reflexiva)*

Nos dizeres de **P1** e **P2** notamos que ambos os professores entraram em contato com as teorias sobre o estudo dos gêneros a partir do procedimento sequência didática, em suas formações iniciais. Contudo, o Curso ampliou esse conhecimento na medida em que aproximou mais o conhecimento adquirido da prática de sala de aula, conforme explicita **P1**

<sup>16</sup> Lembremos que antes do curso de formação, observamos aulas, fizemos entrevistas, analisamos os planejamentos dos professores. Essa fase de observação foi descrita na pesquisa de mestrado que já mencionamos anteriormente no capítulo de análise.

*“contribuiu muito nesse sentido da gente levar realmente pra nossa prática cotidiana, agora que nós já somos formados”*. Tal afirmação vem comprovar o que já enunciamos anteriormente, que a nossa proximidade com a realidade dos docentes, na escola, possibilitou que fornecêssemos encaminhamentos através do curso de formação que se encaixassem mais na realidade dos professores.

Os professores tiveram contato com outros modelos de sequência didática, como o apresentado por Costa-Hubes e Simioni (2014), que propõem um modelo de sequência didática adaptado à realidade da organização curricular brasileira e assim, puderam perceber que a sequência didática, mesmo possuindo uma estrutura pré-estabelecida, é feita para ser adaptada ao contexto de ensino que se apresenta, visto que os módulos são construídos com base nas dificuldades apresentadas pelos educandos.

A fala de **P2** também evidencia outro aspecto problematizador, o qual diz respeito ao trabalho com a análise linguística *“Foi ampliado, mas essa questão de se trabalhar a gramática, fazer análise linguística por meio da sistematização das sequências didáticas”*. Logo, apesar dos professores já terem conhecimento de que o ensino de gramática deve partir dos textos, da necessidade que se apresenta a cada gênero textual produzido, ainda há uma lacuna na compreensão do modo como o docente abordará o conteúdo. Assim, as discussões sobre a construção de modelos didáticos com base nas capacidades de linguagem para se definir os aspectos a serem ensinados em cada gênero textual são a base para a elaboração das SD (MIRANDA, 2015).

Em concordância com o que foi dito, também encontramos indícios através da fala de **P1**, que nos revelam a expansão do conhecimento sobre o trabalho com os gêneros em sala de aula *“e aí isso ((o curso de formação)) veio dar essa capacidade, ampliar essa nossa capacidade de saber utilizar esses gêneros pra se trabalhar os diferentes aspectos da língua portuguesa”*. O dizer do docente nos sinaliza para a instrumentalização que, algumas vezes, falta ao docente.

Há a incompreensão dos aspectos que devemos focar no estudo dos gêneros textuais, visto que o conteúdo revela-se bastante amplo. Devemos considerar nesse estudo os aspectos estruturais, linguísticos e os que estão

relacionados à funcionalidade dos gêneros, isto é, ao seu contexto de produção e circulação.

Assim, através da construção ou do embasamento em modelos didáticos que consideram as dimensões ensináveis do gênero, o professor consegue restringir os conteúdos a serem abordados e direcionar sua prática para atender as necessidades dos alunos dentro das possibilidades apresentadas para o trabalho com o gênero. Nesse sentido, compreendemos que mesmo tendo adquirido esse conhecimento na formação inicial, o docente, na maioria das vezes, ainda possui pouca experiência para desenvolver o trabalho com sequências didáticas e essa imaturidade, muitas vezes, torna-se determinante para o abandono do trabalho com este instrumento pedagógico.

Esse contexto nos foi apresentado no momento inicial da pesquisa, pois quando fizemos a nossa sondagem através da entrevista, pudemos observar as dificuldades ou carências que os professores apresentavam com maior frequência no processo de didatização dos gêneros textuais argumentativos. Ambos os professores evidenciaram a necessidade de se apresentar métodos e atividades que os auxiliassem no trabalho com os gêneros. Vejamos o exemplo a seguir:

### **Exemplo 16:**

**P1-** /.../ a gente puder ver atividades que levassem o aluno a ver essa maneira de se colocar no texto, de se colocar o seu posicionamento sem ser tão pessoal na linguagem. E também é.. da gente ver também outros meios de se trabalhar essa argumentação com eles, de que outras maneiras a gente poderia desenvolver a argumentação do aluno? como é que a gente poderia contribuir para que ele desenvolva a argumentação?

**P2-** /.../ acredito que deveria ser trabalhado um pouco, essa questão das metodologias é..a forma como deveria ser abordado o texto, o que deveria ser abordar no texto, né? Eu acho que deveria ser um pouco isso aí.

*(fragmentos extraídos das entrevistas)*

O discurso de **P1** evidencia uma preocupação quanto à prática efetiva em sala de aula, de modo que auxilie o aluno a melhorar seu empenho na escrita do texto “*como é que a gente poderia contribuir para que ele desenvolva a argumentação?*”. Há explícito nessa fala a inquietação quanto ao desenvolvimento de atividades.

Essa preocupação apresentada pelo docente nos indica que este possui restrições quanto ao desenvolvimento de atividades e/ou pouca experiência quanto à elaboração dessas atividades. Verificamos, em outro trecho da entrevista que **P1** fala dos instrumentos utilizados pelo docente para preparar as aulas, “A... maioria das atividades, elas são baseadas no livro didático e... eu também consulto muito a internet. Então, geralmente gira em torno disso livro didático e pesquisas na internet”. Isso se justifica também pelo fato de ser o material didático um dos únicos instrumentos de apoio para a abordagem do gênero textual, pois conforme afirma o próprio docente é o material que aluno e professor têm acesso.

Contudo, o que o docente desconhece é que há uma gama de atividades que este pode desenvolver sem precisar recorrer ao livro didático como pesquisas, debates, bem como atividades de interpretação que podem ser elaboradas pelo docente, utilizando os textos que estão disponibilizados no próprio material didático. Assim, faz-se necessário que ao professor também sejam dadas as orientações e oportunidades para que ele desenvolva seu próprio material didático, aproveitando também o material que já tem disponível, sem tornar este o único instrumento de consulta.

O mesmo aspecto de instrumentalização é evidenciado no dizer de **P2** “acredito que deveria ser trabalhado um pouco, essa questão das metodologias é..a forma como deveria ser abordado o texto, o que deveria ser abordar no texto?”. Também percebemos na fala de **P2** que o mesmo se preocupa com os procedimentos a serem adotados e com os conteúdos a serem trabalhados, pois como já salientamos anteriormente, trata-se de um conteúdo extenso e antes de trabalhar com o gênero em sala de aula, o docente precisa fazer uma seleção de quais desses conteúdos serão mais apropriados e contribuirão mais para o estudo do gênero.

Essas preocupações nos revelam que os docentes conhecem a teoria, mas possuem pouco conhecimento sobre a prática, sobre o saber proceder. E neste sentido, compreendemos que o Curso de formação trouxe contribuições para a formação docente em relação ao trabalho com os gêneros, ainda que parcialmente, visto que é na prática de sala de aula que as ações planejadas se concretizam.

Nessa perspectiva, abordaremos a seguir os aspectos apresentados pelos docentes sobre as dificuldades apontadas na elaboração e aplicação das sequências didáticas em sala de aula e a viabilidade desse procedimento para o trabalho com os gêneros textuais.

#### 4.3.2. *O trabalho com as sequências didáticas é viável?*

É notório que as sequências didáticas se constituem como um instrumento metodológico fundamental para o trabalho efetivo com a linguagem, por meio da apropriação dos gêneros textuais. Justamente pelo fato de o professor poder organizar suas atividades e ações em sala de aula de forma sistemática, considerando os aspectos composicionais do gênero: conteúdo, forma e linguagem (DOLZ, E SCHNEUWLY, 2004).

Desse modo, a partir da organização das etapas que compõem a SD, que já enunciamos no capítulo teórico, o docente pode fazer uma seleção apurada dos principais aspectos e/ou conteúdos a serem trabalhados em cada gênero, que envolvam os diferentes aspectos composicionais e a partir dessa seleção eleger e preparar uma gama de atividades que contemplem de forma significativa o conteúdo proposto.

Nesse sentido, trabalhamos com os docentes do Curso de formação continuada diferentes alternativas para se desenvolver uma SD e efetivar o uso da linguagem por meio do estudo, produção e análise de um gênero. Nosso objetivo não era apenas apresentar modelos prontos do instrumento para que os professores pudessem se espelhar e produzirem o seu próprio, mas, sobretudo, nossa intenção foi fomentar os docentes para fazerem uma seleção consciente de materiais didáticos, como também organizarem as aulas para o estudo de um gênero de modo que contemple os diferentes aspectos que o compõem, sem se preocupar com a quantidade, mas principalmente com a qualidade do trabalho com os textos.

Visto isso, questionamos aos docentes participantes da formação na sessão reflexiva se os mesmos consideravam viável o trabalho com sequências didáticas diante da realidade que se apresenta para eles no contexto escolar e de sala de aula (apêndice). Obtivemos as seguintes respostas:

**Exemplo 17:**

**P1-** eu também acho que seja bem viável esse trabalho com sequência didática, apesar de até então, eu achar que era um trabalho um tanto difícil de se realizar em sala de aula. Só que ao longo do curso que a gente foi percebendo que algumas coisas, por exemplo, o trabalho com o livro didático, em poder utilizá-lo, por exemplo, pa/para o texto né? Utilizar os textos que tem nesse livro didático e com esse próprio texto a gente pode construir a nossa sequência didática /.../

**P2-** sim, o ensino deve ser sim à base de uma sequência didática, né? Por que você precisa planejar, precisa pensar, sistematizar, o que se vai fazer pra que a aula, ela possa fluir com mais mais facilidade, com mais, com um objetivo, um foco a ser alcançado, né? /.../

*(fragmentos extraídos da sessão reflexiva).*

Notamos na fala de **P1** que houve uma mudança de pensamento em relação ao que o docente achava da viabilidade em se trabalhar com SD. Antes o que o fazia acreditar que não era tão viável utilizar esse instrumento diz respeito ao uso do livro didático, que conforme o docente já havia exposto na entrevista (ver tópico anterior) esse é praticamente o único material didático que alunos e professores tem acesso em sala de aula. Assim, este se torna a ferramenta mais viável e, portanto, a mais utilizada em sala de aula. Contudo, não defendemos o abandono total do livro didático, visto que este é também um material relevante para auxiliar no ensino-aprendizagem dos alunos, mas também consideramos relevante que o professor não se prenda somente a este material, utilizando-o como “planejamento” e suporte para a organização das aulas.

Nesse contexto analisado, notamos que o professor descobriu uma ideia apresentada antes do curso de formação de que o trabalho com a SD seria inviável, na medida em que o mesmo revela que até aquele momento pensava ser um trabalho difícil de se realizar em sala de aula “...acho que seja bem viável esse trabalho com sequência didática, apesar de até então, eu achar que era um trabalho um tanto difícil de se realizar em sala de aula”. O docente justifica sua dificuldade em trabalhar com SD, partindo do princípio de que os alunos não teriam acesso aos textos selecionados para o trabalho com o gênero e enxerga uma outra alternativa que também foi discutida no Curso de formação “Utilizar os textos que tem nesse livro didático e com esse próprio

*texto a gente pode construir a nossa sequência didática*”. Assim, aquilo que o docente apresentava como dificuldade pôde ser superado a partir da reflexão sobre as possibilidades que o contexto de ação, a sala de aula do professor, apresenta.

Na fala de **P2** já constatamos um outro movimento, logo, o docente se mostra convicto de que a SD deve ser base para o ensino, ressaltando a relevância do planejamento das aulas “...*você precisa planejar, precisa pensar, sistematizar, o que se vai fazer pra que a aula, ela possa fluir com mais mais facilidade, com mais, com um objetivo, um foco a ser alcançado*”. Essa postura apresentada pelo professor comunga com o que defende Rojo (2001a) que afirma que ao elaborar seu próprio planejamento o docente teria mais autonomia para adequar as atividades as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos.

Isso significa que o planejamento e a sistematização das ações em sala de aula auxiliam o professor a não apenas organizar suas aulas, mas também a selecionar conteúdos e atividades que ajudem os educandos a superarem suas dificuldades.

Notamos também essa preocupação, por parte de **P2**, em selecionar para os alunos atividades que se adequem a necessidade deles, com base no que o docente diz na entrevista sobre o uso do livro didático, que é entendido por ele como uma ferramenta de apoio. Assim, **P2** afirma que procura sempre elaborar as propostas de atividade de produção textual, pois o livro didático, muitas vezes, não atende a realidade dos alunos “*eu procuro elaborar sempre as propostas, por que é.. eu procuro trabalhar temas da atualidade dos alunos /.../ então muitas vezes o que é trazido no livro didático, o que é trazido na internet de proposta de produção textual é.. muitas vezes não atende a realidade, ao contexto da sala de aula*”. Essa prática de elaborar as próprias atividades de produção textual permite ao professor contemplar em sua proposta não só temas da realidade dos alunos como também o contexto de produção que se adeque ao meio social dos discentes.

Além da dificuldade inicialmente apresentada por **P1** sobre o uso das SD, tendo em vista que o material mais acessível aos alunos seria o livro didático. Contudo, como vimos, pode ser utilizado como material de apoio para a elaboração das sequências, dado que estas se constituem de fato como o

planejamento do professor. Outros aspectos também foram evidenciados pelos dois professores como fatores que dificultam a aplicabilidade da sequência didática no contexto de sala de aula, que estão dispostos no exemplo abaixo:

### Exemplo 18:

**P1-** Eu acho que outra dificuldade também é, por exemplo, mesmo se tratando de uma escola pública nós sabemos que nós temos um conteúdo programático anual e o quê que acontece, um trabalho com sequência didática é um trabalho mais amplo, mas que você se detém em alguns aspectos, você se detém em um gênero e aspectos linguísticos desse gênero. É um trabalho bem pontual de realmente apropriação do gênero e também das estruturas linguísticas desse gênero, porém se você pensar em quantidade e..e.. em conteúdo assim, estabelecido pela escola você vê que é outra dificuldade.

**P2-** A dificuldade é por que pode acontecer do que que você não.. que você sistematizou ali, pensou na sequência didática pode acontecer de não dar certo lá ((sala de aula)), né? Mas , em geral, geralmente, isso vai dar certo, né?

*(Fragmentos extraídos da sessão reflexiva).*

Observamos no discurso de **P1** que este aborda aspectos relativos a fatores externos à sala de aula e ao planejamento do professor, mas que interferem diretamente na prática docente, como o conteúdo programático pré-estabelecido pela escola e/ou pelo livro didático. São esses fatores externos como currículo escolar, calendário, etc, e até mesmo a aceitabilidade do aluno em relação às atividades propostas que podem influenciar nas escolhas metodológicas dos professores. Todavia, com o conhecimento mais aprofundado sobre o procedimento SD, as dificuldades que aparecem podem ser superadas com a adaptação do instrumento à prática, mas para que essa adaptação aconteça o professor precisa ter conhecimento sobre o instrumento didático.

E mesmo considerando a dificuldade em relação à quantidade de conteúdos para se trabalhar em um ano letivo, o docente admite que é mais produtivo desenvolver um trabalho que preze pela qualidade, isto é, que privilegie o aprendizado efetivo do aluno, conforme **P1** expõe “*Você não vai dar conta de um conteúdo, de vários conteúdos. Você vai dar conta de um conteúdo MUITO BEM, você vai dar conta daquilo ali em específico. O que pra a gente né? É soa como mais produtivo é claro que aí você vai tá realmente é*

*fazendo com que esse aluno se aproprie desse gênero e saiba utilizar.”* do que abordar diversos conteúdos, ou trabalhar diversos gêneros em um ano sem se aprofundar no conhecimento de nenhum deles. Nessa perspectiva, as SD permitem desenvolver um trabalho através de etapas, em um tempo específico, adaptando-se as situações particulares de ensino (MIRANDA, 2015).

Nesse contexto de discussão, **P2** também atentou para o fato de que na escola pública há uma flexibilidade maior em relação ao conteúdo *“...logo no início, a gente tem aquele planejamento da aula, né? Os conteúdos que vão ser ministrados, mas ainda bem que a escola, ela não se prende a apenas aquilo”* e ainda ressalta que apesar de haver um planejamento no início do ano que define os conteúdos que os professores deverão ministrar, fica a critério dos docentes se irão ou não trabalhar o conteúdo. Assim, o planejamento torna-se essencial também para regular a seleção dos conteúdos, dos gêneros a serem trabalhados, visto que o professor terá que escolher os mais acessíveis a necessidade do aluno para elaborar a sua sequência didática.

Ainda identificamos no exemplo 9 através do dizer de **P2** uma preocupação referente às dificuldades que surgem com a aplicação do próprio planejamento que diz respeito aos imprevistos que acontecem na sala de aula *“pode acontecer /.../ que você sistematizou ali, pensou na sequência didática pode acontecer de não dar certo lá ((sala de aula)), né?”*. Esses imprevistos que aparecem e podem interferir no resultado do planejamento, acontecem por diversos fatores como a dificuldade dos alunos, as avaliações, calendário escolar, dentro outros que, muitas vezes, desestimulam o docente a seguir com o que foi planejado inicialmente. Contudo, esses possíveis imprevistos podem ser considerados no próprio planejamento do professor e serem amenizados, visto que esse instrumento didático permite ao docente reavaliar as ações e atividades planejadas e modificar a prática.

Por fim, apesar de os docentes apontarem dificuldades na aplicabilidade da sequência didática, não encontramos resistência de nenhum dos professores em desenvolver um trabalho com este procedimento metodológico, pois ambos consideraram a relevância desse processo de planejamento das ações como essencial para as suas práticas em sala de aula. E mesmo com essas dificuldades chegamos a conclusão de que estas podem ser sanadas ou amenizadas pelo próprio planejamento.

Nesse sentido ao produzirem as sequências didáticas, os docentes puderam perceber que muitas das dificuldades por eles apresentadas podem ser resolvidas através do próprio planejamento, como o uso do livro didático, os imprevistos que surgem na prática de sala de aula, a seleção de conteúdos e a dificuldade de entender o que se considerar no trabalho com o texto. Logo, ao planejar, o docente consegue autoregular a sua prática. Assim sendo, ressaltamos a importância da sequência didática como uma ferramenta necessária para direcionar as ações do professor de modo que contribua para o aprendizado dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo o percurso desta pesquisa, procuramos mostrar a relevância do planejamento do professor para o desenvolvimento de sua prática, visto que ao elaborar seu próprio material didático e planejar suas ações o docente pode refletir sobre o processo de ensino e organizar as atividades com vistas à aprendizagem significativa de seus alunos. Essa atividade permite também que o professor (re) signifique seu próprio discurso. Assim, o planejamento pode configurar um espaço para a sua formação continuada.

Nesse sentido, a formação continuada contribui para o aperfeiçoamento da prática docente, aproximando as teorias da prática efetiva de sala de aula, uma vez que o professor agora atuante em sua profissão, poderá analisar criticamente tais teorias adequando-as ao contexto educacional que se apresenta. Assim, para construir autonomia, o docente precisa estar em constante formação, tornando-se mais crítico diante das atividades diárias da profissão como na seleção de materiais didáticos e dos gêneros textuais a serem trabalhados em sala.

Com o objetivo de que na formação continuada o docente aprimore seus conhecimentos é necessário também que os cursos de formação inicial se esforcem e mudem sua grade curricular para atender as reais necessidades dos docentes em formação.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores precisam pensar em duas tarefas essenciais para subsidiar os docentes no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, a primeira corresponde ao estudo da noção de gênero nos cursos de formação de professores que deve ser abordada a partir de uma visão crítica da problemática da diversidade textual e a segunda diz respeito à preparação dos professores para a melhor utilização e elaboração de instrumentos didáticos adequados, como por exemplo, para o desenvolvimento de sequências didáticas. (MIRANDA, 2015).

Partindo das reflexões teóricas e análise sobre o agir docente prescrito no ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar, nos convém

apresentar aqui algumas de nossas conclusões sobre a prática docente, relacionada ao ato de planejar, antes e pós-curso de formação continuada.

Para nos subsidiar teoricamente, adotamos neste estudo as considerações teóricas e metodológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, para a análise do trabalho docente, bem como para o processo de didatização dos gêneros no contexto de sala de aula. Consideramos também as contribuições dessa corrente teórica no diálogo com questões multifacetadas da LA, o que nos possibilitou realizar uma pesquisa de natureza interventiva, que teve por objetivo potencializar os professores teórica e metodologicamente, possibilitando-os refletir sobre a prática e reconfigurar o agir prescrito em situações práticas de ensino.

Foi pensando nesse contexto que visa fomentar os professores para a melhor utilização dos instrumentos didáticos para o trabalho a partir dos gêneros da ordem do argumentar que nossa pesquisa se inseriu. E com base nisso, nos pautamos nos estudos de Shneuwly, Dolz e Noverraz (2004), sobre as dimensões ensináveis do gênero que consideram o estudo dos gêneros a partir de suas capacidades de linguagem, e nas contribuições de Bronckart (1999) sobre as condições de produção do gênero, para auxiliar os docentes em formação na construção de seu próprio planejamento- sequência didática.

A partir desse contexto aqui delineado, lançamos três perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e foram respondidas neste trabalho. Iniciamos o trabalho tratando das noções teóricas e metodológicas sobre o ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar que nos direcionou para responder o nosso primeiro questionamento: Que concepções teóricas subjazem o trabalho docente com os gêneros argumentativos no Ensino Médio?

A análise da primeira categoria “*Concepção docente sobre gêneros e implicações no agir prescrito sobre as práticas de ensino de escrita*” nos permitiu identificar as concepções teóricas sobre gêneros que orientam as escolhas e o agir dos docentes no que concernem às práticas de ensino de escrita. A análise da fala dos professores participantes da pesquisa sinaliza que há espaços que não foram preenchidos com a formação inicial e que por isso, geram incertezas e inseguranças que implicam diretamente no trabalho que o docente desenvolve em sala de aula, prova disso são os distanciamentos

encontrados entre as noções evidenciadas no dizer dos professores e as atividades de produção textual propostas por eles no contexto de sala de aula.

Assim, no percurso de observação e análise do agir prescrito e das falas dos docentes identificamos, através de evidências recorrentes, as concepções de gênero que fundamentam as práticas de ensino de escrita destes, sendo elas: *gênero como ferramenta de comunicação que possui sentido, gênero como texto do cotidiano com função social e gênero como tipo de texto.*

Nosso segundo questionamento também está relacionado as concepções teóricas de gênero, visto que são essas noções que direcionam as ações do professor, tanto no planejar como no executar das atividades. Dessa forma, respondemos ao seguinte questionamento: Como os gêneros da ordem do argumentar são trabalhados pelos professores do Ensino Médio?

Essa pergunta nos permitiu debruçar sobre os planejamentos e atividades elaborados pelos docentes antes e após o Curso de Formação Continuada, e, com base numa análise comparativa desses dados, evidenciamos um movimento reconfigurativo em relação ao trabalho com os gêneros da ordem do argumentar. Nos planejamentos didáticos anteriores ao Curso de Formação observamos uma uniformidade no trabalho com esses gêneros, na medida em que a maioria dos docentes propuseram atividades relacionadas ao texto dissertativo-argumentativo e a simulação da escrita solicitada no exame de vestibular (ENEM), mesmo os docentes que se propuseram a trabalhar outros gêneros de natureza argumentativa, se voltavam para o trabalho com o aspecto estrutural do texto, visando o que é solicitado nesse exame.

Dessa forma, o tratamento dispensado ao trabalho com os gêneros argumentativos se restringiam a apenas um tipo de texto, como se esses assumem um padrão único de produção. Porém, nos planejamentos elaborados após o Curso de Formação, notamos que os docentes desenvolveram sequências didáticas, atentando para o estudo de aspectos que compõem as sequências argumentativas, como os tipos e as estratégias de argumentação e os operadores argumentativos, e também ampliaram o leque do trabalho com os gêneros, considerando o estudo de outros textos de natureza argumentativa.

Ao desvelarmos as concepções que subjazem as práticas de ensino de escrita dos gêneros argumentativos dos professores, convém apresentar os resultados obtidos a partir da nossa proposta de intervenção com o Curso de Formação Continuada intitulado "*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*". Essa reflexão inicia a resolução de nosso último questionamento: É possível (re) configurar o agir docente prescrito (planejamento didático) a partir de um curso de formação continuada?

Conforme já explicitamos anteriormente, os dados nos revelaram que o Curso de Formação Continuada trouxe contribuições e possibilitou (re) configurações no que diz respeito à compreensão por parte dos professores das etapas do procedimento sequência didática e das dimensões ensináveis do gênero que envolvem as capacidades de linguagem, da seleção de conteúdos adequados para se trabalhar o texto, considerando as especificidades de cada gênero textual e a viabilidade de se desenvolver um trabalho com sequências didáticas, partindo de princípio que este instrumento auxilia o docente na sistematização e organização de suas aulas.

Além disso, os resultados do estudo apontaram para o fato de que ao elaborarem suas próprias sequências didáticas, os professores colaboradores da pesquisa conseguiram desenvolver módulos de atividades que envolveram as capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas) requeridas dos alunos no processo de compreensão do gênero textual, e contextualizar as propostas de produção textual de modo a abordar as condições de produção necessárias para efetivar a atividade de escrita, mostrando que esse instrumento didático se configura como uma ferramenta de autoregulação da prática docente.

A abordagem das capacidades de linguagem representaram um avanço no planejamento dos docentes, pois estes compreenderam que o trabalho com os gêneros textuais deve considerar além dos conhecimentos estruturais, conhecimentos linguísticos e que envolvem o contexto de produção e circulação do gênero.

Dessa forma, reiteramos que é fundamental que ao docente sejam proporcionadas oportunidades de ter autonomia sobre sua prática, sendo importante que o mesmo elabore seu próprio material didático e planeje suas

ações. *Para isso o docente precisa ser ensinado a produzir seu próprio planejamento e atividades e ter as condições necessárias de material, tempo e de trabalho para poder planejar suas ações.*

*Nesse sentido, pretendemos com essa pesquisa contribuir com os estudos de língua e linguagem, mais especificamente com o ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar, mostrando possibilidades para desenvolver um trabalho consistente com os gêneros textuais, por acreditarmos ser preciso ampliar as discussões e reflexões teóricas e práticas sobre o seu fazer nos espaços formativos.*

Ademais reiteramos a importância de se desenvolver no professor a autonomia para elaborar seu próprio material didático, visto que este é conhecedor da realidade que se apresenta em sala de aula e sabendo preparar seu próprio planejamento - a sequência didática - o docente terá subsídios necessários para auxiliar seus alunos na superação das dificuldades.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. In: \_\_\_\_\_  
**Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995, p. 27-47.
- AMIGUES, Réne. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Annan Rachel. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 37-53.
- ADAM, Jean –Michel. **Gêneros e Sequências Textuais**. Nathan, 1992.  
 \_\_\_\_\_. (1999). **Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes**. Paris, Nathan.
- \_\_\_\_\_. **A linguística textual**: uma introdução à análise textual dos discursos. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da S. Neto e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BONINI, Adair. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In.: MEURER, J.L. BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- \_\_\_\_\_. BRONCKART, J.-P. e MACHADO, A.R. 2004a. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: A.R. MACHADO (org.), **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, p. 55-80.
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2003 [1999].
- \_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

\_\_\_\_\_. Meio Século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas. In.: RINCK, Fanny; BOCH, Françoise; ASSIS, J. L. (orgs.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L. **Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos.** São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

COSTA- HUBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/ textuais. In.: BARROS, E. L. D; RIOS-REGISTRO, E.S. (orgs.). **Experiências com seqüências didáticas de gêneros textuais.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

COSCARELLI, Carla Viana. **A produção de gêneros textuais.** Veredas online – Ensino – n. 2, 2007, p. 78-86. Disponível em: [www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf](http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf) . Acesso em: 05. ago. 2016.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de colaboração** . Les Journées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement en Éducation, Université du Québec à Montreal, octobre – 1998. pp. 31-46. Tradução-Livre: Adir Luiz Ferreira. Natal/ Novembro- 2003.

DIAS, Romar Souza. **A linguística aplicada e o papel do professor reflexivo como pesquisador em sala de aula.** Revista Plurais/ UNEB, Salvador, v.4, n.3, p.188-195, set./dez. 2013.

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

GUIMARÃES, A. M. M.; KERSCH, D. F. (Org.). **Caminhos da construção:** projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MACHADO, Anna Rachel; GUIMARÃES, A.M.M. COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana (Orgs.). **Leituras do Agir Docente**: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MIRANDA, Florencia. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: FCG-FCT, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

SILVA, Fábio Pessoa da. Modelização didática de gêneros textuais: uma alternativa metodológica com o gênero carta do leitor. IN.: **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: [www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/.../volume\\_2\\_artigo\\_123.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/.../volume_2_artigo_123.pdf). Último acesso em: 10/08/2016.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. 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.

LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, Florencia (ORGS.). **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2015. LOUSADA, Eliane Gouvêa. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MARCUSHI, L, A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, A. L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p.20-36.

MARCUSCHI, Beth. e LEAL, Telma. **Produção de textos escritos**: o que nos ensinam os LDP do PNLD, 2007?. In: Costa Val (org.) Alfabetização e Língua portuguesa: Livros didáticos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MACHADO, Anna Rachel. **Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual**. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras Editora, 2009.

ROJO, R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A.B.(org.) **A formação do professor** – perspectivas da linguística aplicada. CampinasSP, Mercado de Letras, 2001.

**APÊNDICE A-** Roteiro de perguntas para a entrevista**PESQUISA**

Gêneros Argumentativos e o Agir Docente (Re) configurando Práticas de Ensino de Escrita

Pesquisadora: Luciana Vieira Alves Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves

**Roteiro de Entrevista**

1. No seu entender, o que significa gêneros textuais?
2. Por que os gêneros são importantes para o ensino de língua materna?
3. Que instrumentos você utiliza para preparar suas aulas e selecionar os materiais que leva para sala de aula?
4. Quais gêneros você costuma trabalhar em sala de aula com seus alunos?
5. Trabalha com gêneros da ordem do argumentar? Em caso afirmativo, com quais? Por quê?
6. A partir de que estratégias você trabalha esses gêneros argumentativos?
7. Você tem dificuldade em trabalhar com os gêneros textuais de natureza argumentativa em sala de aula? Caso tenha, cite-as.
8. O que você gostaria de aprender no curso de formação sobre o trabalho com os gêneros de natureza argumentativa?

**APÊNDICE B- Roteiro de perguntas para a sessão reflexiva****PESQUISA**

Gêneros Argumentativos e o Agir Docente (Re) configurando Práticas de Ensino de Escrita

Pesquisadora: Luciana Vieira Alves Rocha

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves

**Roteiro de perguntas para a sessão reflexiva**

- 1- O que vocês acharam do curso de formação continuada?
- 2- Correspondeu as expectativas de vocês?
- 3- Vocês acham viável o trabalho com as sequências didáticas?
- 4- Após o curso de formação como compreendem o procedimento SD?
- 5- Houve alguma mudança da compreensão inicial de SD após o curso?
- 6- Houve mudança na concepção que tinham sobre gêneros textuais após o curso de formação?
- 7- O curso contribuiu para modificar o trabalho com a escrita de gêneros, fez repensarem algum aspecto, alguma coisa em relação as práticas de ensino de gêneros? E por quê?

**APÊNDICE C- Planejamento de aulas do colaborador P1**

E. E. E. F. M. XXXXXXXXXXXXXXX

Professora: XXXXXXXXXXXXXXX

Disciplina: Língua Portuguesa      Série: 2º ano

**Roteiro das aulas**

- Opinião e argumentação;
- Os diferentes tipos de argumento;
- Atividade oral (debate).
- Estudo da estrutura do texto dissertativo-argumentativo:
  - Os tipos de introdução;
  - Os tipos de desenvolvimento;
  - Os tipos de conclusão.
- Produção textual de um texto dissertativo-argumentativo.
- Reescrita do texto.

**Atividade 1**

Pesquisem em jornais, revistas e sites da internet, textos que tenham como temática central “A redução da maioria penal”, selecionem os textos que contenham posicionamentos de acordo com as ideias defendidas por vocês.

**Atividade 2**

Após a leitura dos textos se organizem em dois grupos para a realização do debate sobre o tema “A redução da maioria penal: você é a favor ou contra? ”. Um grupo deverá se posicionar a favor e o outro contra a redução da maioria penal, ambos devem usar argumentos que justifique seus posicionamentos.

**Atividade 3****Proposta de Redação**

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo na modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema “Redução da maioria penal no Brasil: uma medida adequada?”, apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa,

argumentos e fatos para a defesa do seu ponto de vista.

### *TEXTO 1*

Todos os países que reduziram a maioridade penal não diminuíram a violência. Voltou à pauta do Congresso, por insistência do PSDB, a proposta de criminalizar menores de 18 anos via redução da maioridade penal.

De que adianta? Nossa legislação já responsabiliza toda pessoa acima de 12 anos por atos ilegais. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente, o menor infrator deve merecer medidas socioeducativas, como advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviço à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade e internação.

A medida é aplicada segundo a gravidade da infração. Nos 54 países em que foi reduzida a maioridade penal, não se registrou redução da violência. A Espanha e a Alemanha voltaram atrás na decisão de criminalizar menores de 18 anos. Hoje, 70% dos países estabelecem 18 anos como idade penal mínima. O índice de reincidência em nossas prisões é de 70%. Não existe, no Brasil, política penitenciária nem intenção do Estado de recuperar os detentos. Uma reforma prisional seria tão necessária e urgente quanto a reforma política.

### *TEXTO 2*

Por que argumentam a favor?

- **Porque a maior parte da população é a favor.** O Datafolha divulgou recentemente pesquisa em que 87% dos entrevistados afirmaram ser a favor da redução da maioridade penal. Apesar de que a visão da maioria não é necessariamente a visão mais correta, é sempre importante considerar a opinião popular em temas que afetam o cotidiano.
- **Porque adolescentes de 16 e 17 anos já têm discernimento o suficiente para responder por seus atos.** Esse argumento pode aparecer de formas diferentes. Algumas apontam, por exemplo, que jovens de 16 anos já podem votar, então por que não poderiam responder criminalmente, como qualquer adulto? Ele se pauta na crença de que adolescentes já possuem a mesma responsabilidade pelos seus próprios atos que os adultos.
- **A impunidade de menores gera apenas mais violência.** Com a consciência de que não podem ser presos, adolescentes sentem maior liberdade para cometer crimes. Pode ter sido o caso do garoto que matou um jovem na véspera de seu aniversário de 18 anos. Assim, prender jovens de 16 e 17 anos evitaria muitos crimes.

## APÊNDICE D- Planejamento de aulas do colaborador P2

### Planejamento das aulas

Luciana, estou lhe enviando a proposta de produção textual que solicitei aos alunos do 3º ano e os textos que utilizei para leitura e conhecimento do texto dissertativo-argumentativo. Nesse conteúdo, não trabalhei com sequência didática. As aulas foram preparadas da seguinte maneira:

1. Texto- Por trás das paredes
  - Leitura e compreensão e interpretação de texto;
  - Discussão dos argumentos utilizados para defesa da tese;
  - Estratégias argumentativas como perguntas e respostas bem como a comparação de fatos.
2. Texto – cidade: Sincretismo do mundo
  - Leitura compreensão e interpretação de texto;
  - Discussão do título, introdução, desenvolvimento e conclusão;
  - Conhecimentos de estratégias argumentativas.
3. Proposta de produção textual
  - Leitura, compreensão e interpretação dos textos de apoio e do comando;
  - Solicitação da produção inicial;
  - Correção utilizando bilhetes como suportes para apontar e mostrar como alguns problemas podem ser resolvidos. (A reescrita dos textos é realizada visando aprimorar as habilidades de escrita do aluno por meio do diálogo entre aluno e professor).

### Proposta de produção textual

#### Texto 1

Impostos são valores pagos, realizados em moeda nacional (no caso do Brasil em reais), por pessoas físicas e jurídicas (empresas). O valor é arrecadado pelo Estado (governos municipal, estadual e federal) e servem para custear os gastos públicos com saúde, segurança, educação, transporte, cultura, pagamentos de salários de funcionários públicos, etc. O dinheiro arrecadado com impostos também é usado para investimentos em obras públicas (hospitais, rodovias, hidrelétricas, portos, universidades, etc). Os impostos incidem sobre a renda (salários, lucros, ganhos de capital) e patrimônio (terrenos, casas, carros, etc) das pessoas físicas e jurídicas. O Brasil tem uma das cargas tributárias mais elevadas do mundo. Atualmente, ela corresponde a, aproximadamente, 37% do PIB (Produto Interno Bruto). A seguir disponibilizaremos uma lista dos principais impostos cobrados no Brasil:

#### Federais

1. IR (Imposto de Renda) - Imposto sobre a renda de qualquer natureza. No caso de salários, este imposto é descontado direto na fonte;
2. IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados;

3. IOF - Imposto sobre Operações Financeiras (Crédito, Operações de Câmbio e Seguro ou relativas a Títulos ou Valores Mobiliários);
4. ITR - Imposto Territorial Rural (aplicado em propriedades rurais).

### **Estaduais**

1. ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços;
2. IPVA - Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores (carros, motos, caminhões).

### **Municipais**

1. IPTU - Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (sobre terrenos, apartamentos, casas, prédios comerciais);
2. ITBI - Imposto sobre Transmissão Inter Vivos de Bens e Imóveis e de Direitos Reais a eles relativos;
3. ISS - Impostos Sobre Serviços.

### **Texto 2:**

Uma multidão foi neste domingo, 15, às ruas para protestar contra a presidente Dilma Rousseff, dois meses e meio após ela dar início ao segundo mandato numa acirrada disputa com o PSDB, principal adversário político do PT. Os manifestantes pediram o fim da corrupção, reclamaram da situação econômica e defenderam o impeachment da presidente. Uma minoria falou em intervenção militar. O antipetismo foi marca comum entre todos os grupos que decidiram protestar. (Estado de São Paulo, 15 de Março de 2015.)

### **Texto 3:**

Um jornalista que trabalhava na apuração de denúncias de corrupção e pedofilia cometidas por agentes públicos estaduais no município de Londrina (norte do Paraná) foi perseguido e ameaçado de morte na última semana, tendo que ser retirado do estado por questões de segurança. O caso, que ocorreu no último dia 9, foi tornado público nesta sexta-feira pelo Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Paraná, após certificação de que o profissional estava em segurança. (disponível em: <http://noticias.terra.com.br/brasil/pr-jornalista-e-ameacado-de-morte-e-tem-que-deixar-o-estado,9dbc23e5949cc410VgnVCM5000009ccceb0aRCRD.html>)

Tomando como base os textos disponibilizados acima, a situação financeira atual do Brasil bem como o contexto do final do século XIX, período do governo de Deodoro da Fonseca e Marechal Floriano Peixoto, *escreva um texto dissertativo-argumentativo expondo seu ponto de vista e análise acerca do contexto político brasileiro atual (século XXI) fazendo relações com o governo de Floriano Peixoto, no final do século XIX.* Nesta época ocorreram diversos conflitos entre o governo brasileiro e as classes mais baixas da sociedade de todo o país que lutavam por melhorias de vida. Os livros “Os sertões”, de Euclides da Cunha e “Triste fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto trazem conhecimentos valiosos da realidade vivida na época, relatando os conflitos, ideais dos republicanos e os sertanejos.

**APÊNDICE E- Sequência didática do colaborador P1**

Curso de formação continuada  
Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas metodológicas para o ensino  
Ministrante: Luciana Vieira Alves Rocha  
Professora participante: **XXXXXXXX**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Turma:** 2º ano do Ensino Médio

**Gênero textual:** Artigo de opinião

**Recursos didáticos necessários:** material xerocopiado; data-show; quadro branco e pincel.

**Objetivos:**

- Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem.
- Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes.
- Analisar os recursos lingüísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião”.
- Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião”.

**MÓDULO 1 - Apresentação da situação inicial**

Ativação dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero textual artigo de opinião e reconhecimento do gênero a partir da leitura do artigo “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelin. Após a leitura serão feitos os seguintes questionamentos:

- 12- O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual?
- 13- De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...?
- 14- Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto lido?
- 15- Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião?
- 16- Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas?
- 17- Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu posicionamento?
- 18- Quem geralmente escreve artigos de opinião?
- 19- Qual o propósito de um artigo de opinião?
- 20- Qual é o público alvo desse gênero?
- 21- Onde esse gênero é geralmente publicado?

22- Em quais suportes podemos encontrá-lo?

### **MÓDULO 2 - Produção inicial**

De acordo com o que discutimos em sala de aula escreva a primeira versão de um artigo de opinião, expressando seu posicionamento sobre o seguinte tema: **o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?** Ao produzir seu texto lembre-se de que ele será divulgado no grupo (facebook) da escola, tendo como público alvo os outros alunos, os professores, os pais de alunos e demais funcionários da instituição escolar.

### **MÓDULO 3 - Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero**

Leitura do artigo de opinião “Vício em redes sociais” ( Colunista do Portal Informática e Tecnologia). Em seguida, a partir de uma discussão coletiva do artigo lido em sala, levar os alunos compreenderem as condições de produção, atentando para os seguintes aspectos:

- 1- Qual é a finalidade do artigo de opinião?
- 2- A que público se destina?
- 3- Em que veículo circula esse gênero?
- 4- Esse artigo trata de um tema polêmico? Qual é a questão abordada?
- 5- O autor do texto se posiciona acerca do tema abordado?
- 6- De que maneira o autor justifica seu posicionamento no texto?
- 7- Há algum elemento linguístico que demarque o posicionamento do autor?

### **MÓDULO 4 – Infraestrutura geral do artigo de opinião**

Retomar os artigos de opinião trabalhados anteriormente e explorar oralmente os aspectos referentes a estrutura desse gênero, tais como: a situação-problema, a discussão e a solução-avaliação, explicando que o artigo de opinião não possui uma estrutura fixa e que nem todos artigos apresentam uma solução na conclusão. Serão propostos os questionamentos: Quais são as questões que os autores discutem na situação-problema? Na discussão quais são os pontos abordados pelos autores? Qual é a solução-avaliação proposta pelos autores? Eles apresentam uma solução ou apenas retomam o tema discutido ao longo do artigo?

### **MÓDULO 5 – Argumentação e tipos de argumento**

Estudo da argumentação e dos tipos de argumento, inicialmente serão lançados os seguintes questionamentos: Vocês utilizam a argumentação no dia a dia? Quando vocês desejam comprar ou fazer algo que não é aprovado pelos pais, o que vocês fazem para tentar convencê-los? Uma criança ainda pequena utiliza alguma forma de argumentação?

Em seguida será realizada a explicação dos seguintes tipos de argumento: de autoridade, de consenso, de provas concretas e de competência linguística, através da exposição de slide, mostrando a definição e exemplos de cada um dentro de diferentes textos. Além disso, serão exibidos vídeos que mostram a importância da argumentação em situações do cotidiano das pessoas.

### **MÓDULO 6 - Atividade para o desenvolvimento da argumentação**

Serão sorteados em sala os nomes de produtos, que a princípio não possuem nenhuma utilidade, para que os alunos, fazendo uso de sua capacidade argumentativa, criem propagandas que demonstrem as vantagens de comprar esse produto. Após a produção escrita os alunos deverão fazer a apresentação oral para tentar convencer a turma a comprar o produto.

### **MÓDULO 7 – Os operadores argumentativos**

Estudo dos principais operadores argumentativos através da explicação oral do quadro proposto por Koch, Boff e Marinello (p. 103-105, 2011) exposto em slide, seguido de atividades para a reflexão do uso dos operadores argumentativos na construção de sentido dos textos.

Atividade sobre operadores argumentativos de Koch, Boff e Marinello (p. 108-109, 2011). Em seguida será realizada a socialização da atividade para que os alunos possam discutir sobre o uso dos operadores argumentativos, bem como possam observar a mudança de sentido do texto em virtude de se utilizar um operador diferente.

### **MÓDULO 8 – A produção final**

A partir das discussões realizadas em sala de aula sobre a temática: **o uso diário das redes sociais: necessidade ou vício?** E o estudo do gênero textual artigo de opinião, produza seu próprio texto, tomando uma posição em relação ao tema abordado em sala, bem como apresentando argumentos que sustentem a posição assumida. Seu texto, possivelmente, será publicado na coluna de opinião do jornal local “Jornal de

Fagundes” (online), tendo um público alvo bastante amplo, envolvendo a comunidade escolar e demais interessados na leitura de jornais online.

### **MÓDULO 9 – A REESCRITA DO TEXTO**

A partir do trabalho realizado ao longo das aulas, os alunos irão reescrever seus artigos de opinião, com a mediação do professor, a fim de melhorá-los, reorganizando enunciados, redefinindo parágrafos, acrescentando dados e mudando (se necessário) a linha da argumentação. Para isso, os alunos terão como suporte uma lista de controle.

## APÊNDICE F- Sequência didática do colaborador P2

### Universidade Federal de Campina Grande

#### Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino

**Curso de formação continuada:** Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas metodológicas para o ensino (Luciana Vieira)

### Sequência didática

**Turma:** 2º ano

**Gênero textual:** Editorial(Carta ao leitor)

XXXXXXXXXX

**Recursos didáticos necessários:** Livro didático; material xerocopiado; quadro branco.

#### Situação inicial

Leitura de uma notícia e editorial para observar a relação entre eles, conteúdo, possíveis leitores, suporte e objetivo.

- Leitura dos textos “Temporada de festas juninas começa amanhã” e o editorial “Frutos do São João” para entender a posição do jornal sobre o tema abordado na notícia por meio de atividades;
- Identificar o fato que provocou a necessidade de produção do editorial;
- Apontar os dados (argumentos), retirados da notícia, utilizados pelo editorial;
- Compreender o jornal como suporte de textos de opinião;
- Estudar a estrutura do editorial;
- Formulação do conceito de editorial por meio de exercícios;
- Identificar a linguagem direcionada a um determinado leitor;

#### Produção inicial

A cultura das festas juninas é importante na construção da identidade e tradição do povo nordestino. Mas com os festejos juninos vêm os perigos oferecidos por produtos utilizados para completar a diversão da população. Suponha que você é um articulista do jornal de Fagundes e foi incumbido de escrever um Editorial para a notícia “Número de acidentes provocados por fogos de artifício triplica no mês de junho”<sup>17</sup>, expressando a opinião do jornal acerca das medidas necessárias para diminuir o número de acidentes com o uso de fogos de artifícios de forma indevida.

#### Módulo 1:

Temática: Os perigos da festa junina.

<sup>17</sup>Fonte: <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/06/sociedade-de-ortopedia-lanca-campanha-sobre-perigos-dos-fogos-de-artificio> acessado em 05/10/16

Recursos didáticos necessários: Material xerocopiado; pincel; quadro branco.

- Elencar elementos como o público alvo, objetivo do texto, contexto de produção;
- Ler textos sobre o tema;
- Produzir a primeira versão coletivamente.

## **Módulo 2:**

Temática: Os perigos da festa junina.

Recursos didáticos necessários: Material xerocopiado; pincel; quadro branco.

- Apresentar tipos de introdução do editorial a partir exemplos;
- Verificar o tipo de introdução utilizado nos textos dos alunos;
- Reescrever a introdução visando o aperfeiçoamento e formulação da tese a ser defendida;
- Adequar a linguagem ao público alvo.
- Conhecer e utilizar conhecimentos gramaticais (operadores argumentativos) na construção do texto;

## **Módulo 3:**

Temática: Os perigos da festa junina.

Recursos didáticos necessários: Material xerocopiado; pincel; quadro branco.

- Apresentar diferentes formas de desenvolver o editorial a partir exemplos;
- Identificar e aperfeiçoar os argumentos utilizados nos textos dos alunos por meio de bilhetes:
- Reescrever os textos visando o aperfeiçoamento e formulação de argumentos e estratégias argumentativas;
- Adequar a linguagem ao público alvo;
- Conhecer e utilizar conhecimentos linguísticos (operadores argumentativos) na construção de sentidos e efeitos de sentidos no texto;
- Compreender aspectos do verbo próprios do Editorial.

## **Módulo 4:**

Temática: Os perigos da festa junina.

Recursos didáticos necessários: Material xerocopiado; pincel; quadro branco.

- Apresentar tipos de conclusão do editorial a partir exemplos;
- Identificar e aperfeiçoar os argumentos utilizados nos textos dos alunos por meio de bilhetes:
- Reescrever os textos visando o aperfeiçoamento e formulação da conclusão do texto;
- Adequar a linguagem ao público alvo;

- Conhecer e utilizar conhecimentos linguísticos (operadores argumentativos) na construção de sentidos e efeitos de sentidos no texto;
- Compreender aspectos do verbo próprios do Editorial.

## APÊNDICE G- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento para a realização da pesquisa “GÊNEROS ARGUMENTATIVOS E O AGIR DOCENTE: (RE) CONFIGURANDO PRÁTICAS DE ENSINO DE ESCRITA”, desenvolvida por LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, sob a orientação da Prof. Dra. Maria de Fátima Alves, neste estabelecimento de ensino.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o agir dos professores no que concerne ao trabalho com gêneros argumentativos, possibilitando reconfigurações de práticas de ensino-aprendizagem da escrita e; específicos: a) Analisar propostas/planejamento de ensino dos gêneros argumentativos por parte de professores do Ensino Médio; b) Observar propostas de escrita de gêneros argumentativos, no espaço da sala de aula, atentando para o agir docente; c) Ofertar aos docentes/sujeitos da pesquisa cursos de formação continuada com foco no trabalho com os gêneros argumentativos, e; d) Refletir sobre a (re) configuração do agir docente acerca do ensino de gêneros argumentativos, frente à proposta de intervenção.

O sr.(a) está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa que tem como foco o agir docente com vistas para o ensino de escrita dos gêneros de natureza argumentativa. A pesquisa se caracteriza como sendo de tipo etnográfico que se constitui através do contato direto do pesquisador com a situação ou meio pesquisado, por meio das técnicas etnográficas de observação participante e das entrevistas, permitindo reconstruir os processos e relações que configuram a prática da experiência escolar diária.

Solicitamos a sua colaboração no sentido de participar de uma entrevista semi-estruturada sobre o ensino de escrita de gêneros argumentativos e de permitir a observação e filmagem das aulas para o uso desta pesquisa. Também solicitamos a sua participação em um curso de formação ofertado aos professores colaboradores da pesquisa, bem como solicitamos sua autorização para apresentar os dados coletados através da entrevista, das observações, das gravações das aulas e do curso de formação para mostrar os resultados deste estudo em eventos na área de Linguística e Linguística Aplicada e/ou publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação de resultados, os nomes de todos os sujeitos serão mantidos em sigilo ou substituídos por nomes fictícios. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Estamos cientes de que, eventualmente, ao participar das atividades e responder às perguntas o sr./sra. poderá sentir algum tipo de desconforto, para diminuir esse risco, serão adotadas estratégias visando proporcionar um ambiente dialógico, com tratamento respeitoso. Os dados coletados na pesquisa só serão divulgados em eventos acadêmicos e publicações científicas devidamente autorizadas pelo Sr. (a), sem causar-lhe constrangimentos, não havendo nenhum outro interesse de divulgação exceto o científico e profissional, bem como a sua participação na pesquisa é feita de forma voluntária, podendo se retirar ou recusar a participar das etapas da pesquisa, sem que lhe haja nenhum dano ou constrangimento.

Ao participar desta pesquisa o (a) sr. (sra) se beneficiará com os resultados obtidos através do curso de formação do qual participará e contribuirá com os estudos sobre a formação docente e o ensino dos gêneros argumentativos. Desse modo, acreditamos que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa redundará em benefícios evidentes para todos aqueles interessados em adentrar o vasto e produtivo

universo das pesquisas em formação de professores, visto que esta contribuirá com subsídios para os estudos no campo do trabalho docente.

Enfatizamos mais uma vez que sua participação é voluntária e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa. Além disso, esclarecemos que O Sr. (a) receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desde já, agradecemos a sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor entrar em contato com a pesquisadora LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA, no endereço Rua Valdemiro Ferreira da Silva, 64, Nações, CEP: 58402-583, Campina Grande, Paraíba, ligar para o telefone celular (83) 9 81604424 ou enviar e-mail para lucianavieiracg@hotmail.com.

### **AUTORIZAÇÃO**

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para a realização da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que recebi uma cópia desse documento.

---

Participante da pesquisa- Colaborador 1

---

Participante da pesquisa- Colaborador 2

---

Participante da pesquisa- Colaborador 3

Atenciosamente,

---

LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA- Pesquisadora responsável

Campina Grande, PB de 06 de Abril de 2016.

ENDEREÇO DE APRECIÇÃO DA PESQUISA:  
CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.  
Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José.  
Campina Grande- PB  
Telefone: (83) 2101-5545