



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (CEELP)**

LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA

**PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS DA
ORDEM DO ARGUMENTAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

**CAMPINA GRANDE - PB
JUNHO DE 2017**

LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA

**PRODUÇÃO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS DA
ORDEM DO ARGUMENTAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica (CEELP), da Universidade Federal de Campina Grande-PB, como requisito para obtenção do título de Especialista em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves (UFCG).

**CAMPINA GRANDE - PB
JUNHO DE 2017**

FICHA CATALOGRAFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

R672p

Rocha, Luciana Vieira Alves.

Produção de sequências didáticas de gêneros da ordem do argumentar : desafios e possibilidades para a formação de professores de Língua Portuguesa / Luciana Vieira Alves Rocha. – Campina Grande, 2017.
83 f. : il. color.

Monografia (Especialização em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Profa. Dra. Maria de Fátima Alves".
Referências.

1. Gêneros Textuais - Argumentação. 2. Sequências Didáticas. 3. Capacidades de Linguagem. 4. Formação Continuada. I. Alves, Maria de Fátima. II. Título.

CDU 81'42(043)

Monografia apresentada como requisito necessário para a obtenção de título de Especialista em Ensino da Língua Portuguesa para a Educação Básica.

LUCIANA VIEIRA ALVES ROCHA

Monografia apresentada em 09 / 06 / 2017

Maria de Fátima Alves

Profa. Dra. Maria de Fátima Alves
(Orientadora)

Roziane Marinho Ribeiro

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro
(Examinadora 1)

Milene Bazarim

Profa. Ms. Milene Bazarim
(Examinadora 2)

Profa. Dra. Fabiana Ramos
(Suplente-Examinadora)

Campina Grande – PB, 09 de Junho de 2017.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, a quem dedico toda a minha vida e a quem me rendo em busca de força e coragem para superar os obstáculos ao longo do caminho. Nestes anos dedicados à academia, ele me ajudou a vencer todos os desafios e ir até o fim.

A toda a minha família, e em especial, à minha mãe (Lúcia de Fátima), por ter me dado todo o apoio e suportes necessários para me dar uma boa educação e me ajudar a crescer material e espiritualmente. E ao meu querido irmão (Isaac).

Ao meu marido (Rangel Rocha) pela paciência, companheirismo e atenção dedicados a mim. Por me incentivar nessa busca incessante por conhecimento, por ter acreditado em meu potencial, por segurar a minha mão e me apoiar nos momentos mais difíceis.

Agradeço a todo o corpo docente que compôs o Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, por suas ricas contribuições para a nossa formação e por compartilharem suas experiências pessoais e profissionais conosco.

Em especial agradeço a Professor Maria de Fátima Alves pela atenção e generosidade em aceitar orientar o meu trabalho e pacientemente ter me dado todo o suporte para o desenvolvimento desse trabalho.

Aos professores colaboradores da pesquisa por terem se disposto e dedicado o tempo deles para partilharmos conhecimentos e por terem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho.

A nobre banca composta pelas professoras Milene Bazarim e Roziane Marinho por terem se disponibilizado a avaliar esse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Por fim, aos amigos de Curso, pelas experiências partilhadas ao longo deste percurso. Levo comigo amizades que foram construídas para além do espaço acadêmico.

RESUMO

Os gêneros textuais vêm sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores no Brasil, no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, por serem ferramentas indispensáveis ao ensino de língua materna. Isto porque a atividade de linguagem coletiva se concretiza em múltiplos e diversos gêneros de texto, que estão adaptados a determinadas situações comunicativas (BRONCKART E DOLZ, 1999). Tal perspectiva tem se mostrado um desafio para os professores na atualidade, pois a maioria não tem familiaridade com metodologias que contemplem o gênero como objeto/instrumento de ensino. Desse modo, faz-se necessário, no âmbito da escola, refletirmos e buscarmos alternativas para a transposição didática dos gêneros textuais. Uma dessas alternativas metodológicas advém dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) postulados pelos teóricos de Genebra. Assim, objetivamos neste trabalho apresentar resultados da produção de sequências didáticas elaboradas por professores do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, a partir de um curso de formação continuada. Para nortear o processo de investigação, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever sequências didáticas produzidas no curso de formação continuada pelos docentes com base nos gêneros da ordem do argumentar; 2) Analisar as sequências didáticas, atentando para as capacidades de linguagem que subjazem às atividades propostas nestas sequências; 3) Discutir os resultados obtidos no curso de formação continuada no que diz respeito ao planejamento e elaboração de materiais didáticos. O eixo teórico desta investigação, com foco no Interacionismo sociodiscursivo, está representado pelas reflexões de Bronckart (1999, 2015); Miranda (2015); Dolz, Noverraz e Shneuwvly (2004), Pérez (2014), Costa-Hubes e Simioni (2014), entre outros. A pesquisa se caracteriza como um estudo de natureza qualitativa e de caráter colaborativo, foi desenvolvida a partir da utilização de instrumentos e técnicas de pesquisa, tais como a entrevista e a sessão reflexiva, as quais foram utilizadas com dois professores de Língua Portuguesa da rede pública do município de Fagundes-PB que lecionam no Ensino Médio. Os dados do estudo evidenciaram o trabalho com as capacidades de linguagem (capacidades de ação, capacidades discursivas e linguístico-discursivas) implicadas na elaboração das atividades que compõem os módulos das sequências didáticas produzidas pelos docentes. Tais implicações configuram-se como influência do curso de formação continuada no planejamento do professor.

Palavras- chave: Gêneros Textuais da Ordem do Argumentar. Sequências Didáticas. Capacidades de Linguagem. Formação Continuada.

ABSTRACT

In the scope of Education and Applied Linguistics, text genres have been the object of study of many researchers in Brazil because they are indispensable tools for the teaching of one's mother tongue. This results from the fact that the activity of collective language is demonstrated in multiple and diverse genres of text which are adapted to certain communicative situations (BRONCKART & DOLZ, 1999). This perspective has been a challenge for teachers nowadays when most of them are unacquainted with methodologies that contemplate gender as an object/teaching tool. It is then necessary, within the school environment, to ponder and look for alternatives to the didactic transposition of text genres. One of these methodological alternatives comes from the studies of the Socio-discursive Interactionism (SDI) postulated by the theorists of Geneva. The objective of this work is to present results from the production of didactic sequences developed by High School teachers with a focus on written argumentative text genres, obtained from a continuing training course. To guide the research process, the specific objectives were outlined as follows: 1) Describe didactic sequences produced by the teachers in the course of continuing training based on the genres of argumentative nature; 2) Analyze the didactic sequences considering the language capabilities that underlie the activities proposed in these sequences; 3) Discuss the results obtained in the course of continuing training concerning planning and preparation of didactic materials. The theoretical axis of this research, with a focus on the socio-discursive Interactionism, is represented by the ideas of Bronckart (1999, 2015); Miranda (2015); Dolz, Noverraz and Shneuwvly (2004), Perez (2014), Costa-Hubes and Simioni (2014), among others. The research, which is characterized as a qualitative and collaborative study, was developed based on the use of techniques and research tools, such as interview and reflective session, which were applied to two High School Portuguese Language teachers from the public education system in a town called Fagundes in Paraíba. The study data demonstrated the work with the language capabilities (action, discursive and linguistic-discursive capacities) implied in the development of the activities that compose the modules of didactic sequences produced by the teachers. These implications result from the influence of the continuing training course on teacher planning.

Key-words: Text Genres of the Order of Argument. Didactic Sequences. Language Capabilities. Continuing Training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema da Sequência Didática adaptada por Costa-Hubes.....	21
-----------------	---	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Perfil dos professores participantes da pesquisa.....	31
Quadro 2	Datas, horários e duração das entrevistas com os professores.....	34
Quadro 3	Os encontros da formação continuada.....	36
Quadro 4	Síntese das sequências didáticas.....	42
Quadro 5	Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação da SD de P1.....	48
Quadro 6	Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação da SD de P2.....	51
Quadro 7	Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva da SD de P1.....	55
Quadro 8	Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva da SD de P2.....	57
Quadro 9	Atividades para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva da SD de P1.....	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I- ABORDAGENS TEÓRICAS.....	14
1.1. A concepção teórica do ISD sobre gêneros.....	14
<i>1.1.1. As dimensões ensináveis do gênero.....</i>	<i>16</i>
1.2. A Sequência didática como proposta metodológica para o ensino da escrita de gêneros textuais.....	18
1.3. O ensino dos gêneros da ordem do argumentar.....	23
CAPÍTULO II- ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	26
2.1. Natureza da Pesquisa.....	26
2.2. Contexto para geração de dados: do locus aos participantes da pesquisa.....	29
2.3. Procedimentos para geração dos dados.....	32
<i>2.3.1. A entrevista.....</i>	<i>33</i>
<i>2.3.2. A sessão reflexiva.....</i>	<i>35</i>
2.4. O desenho do curso de formação continuada.....	36
2.5. Categorias de análise.....	39
<i>2.5.1. Descrição e análise das sequências didáticas com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera do argumentar.....</i>	<i>40</i>
<i>2.5.2. Reflexos do curso de formação no planejamento docente.....</i>	<i>40</i>
CAPÍTULO III- O trabalho com as capacidades de linguagem em sequências didáticas de gêneros da esfera do argumentar e as contribuições do curso de formação continuada.....	41
3.1. Descrição e análise das sequências didáticas com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera do argumentar.....	41
<i>3.1.1. Capacidade de ação.....</i>	<i>47</i>
<i>3.1.2. Capacidade discursiva.....</i>	<i>54</i>
<i>3.1.3. Capacidade linguístico-discursiva.....</i>	<i>59</i>
3.2. Reflexos do curso de formação no planejamento docente.....	62
<i>3.2.1. O conhecimento acerca do trabalho com as sequências didáticas.....</i>	<i>63</i>
<i>3.2.2. O trabalho com as sequências didáticas é viável?.....</i>	<i>68</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICE.....	78

INTRODUÇÃO

Pensar a língua como forma de interação e os gêneros como organização promoção dessa interação, significa promover práticas que envolvam as manifestações da linguagem por meio de diferentes gêneros textuais, de modo que a oralidade, a leitura e a escrita sejam tomadas como promotoras do domínio das capacidades interpretativas e discursivas por parte do aluno. O que importa é que o discente passe a ocupar seu lugar de cidadão, marcando sua voz no contexto social em que vive e tornando-se membro ativo desse meio. Para isso, é importante e necessário que os gêneros sejam trabalhados, nas aulas de Língua Portuguesa, como ferramenta de expansão das práticas discursivo-textuais dos discentes.

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 se direcionar para o estudo dos gêneros que circulam na sociedade e que se materializam nos textos, possibilitando aos aprendizes desenvolver competências interpretativas, discursivas e que sejam capazes de produzir textos que circulam também nas esferas extraescolares.

Nessa perspectiva, os conteúdos linguístico-textuais devem ser trabalhados sempre por meio de um gênero, para que o aluno internalize o funcionamento da língua. Esta postura é adotada por teóricos como Geraldí (1997) que vê o texto como objeto privilegiado para o ensino de língua, sendo a produção de textos o ponto de partida e de chegada de todo o processo ensino aprendizagem da língua. Tal proposta tem se mostrado um desafio para os professores na atualidade, pois a maioria não tem familiaridade com metodologias que contemplem o gênero como objeto/instrumento de ensino. Sabemos que, neste momento, faz-se necessário, no âmbito da escola, refletirmos e buscarmos alternativas para a transposição didática dos gêneros textuais. Uma dessas alternativas metodológicas advém dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) postulados pelos teóricos de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, BRONKART, entre outros).

É justamente nessa busca pela ampliação dos mecanismos de atuação pedagógica à luz de uma epistemologia sociointeracionista e pela melhoria das ações didáticas no ensino de língua portuguesa que nos dedicamos a apresentar esta proposta de reflexão acerca do trabalho com as sequências didáticas, conforme propuseram Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), que se caracterizam como “um conjunto de atividades

escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, as quais passaram a configurar uma estratégia metodológica diferenciada para a atuação docente no ensino-aprendizagem dos gêneros textuais na escola.

Isto posto, embora, em teoria, os gêneros e textos sejam considerados como objeto do ensino de língua, na prática, ainda é corrente encontrar dificuldades na exploração dos mesmos e na produção e aplicação de sequências didáticas, seja por ausência e/ou pouca presença das teorias de gênero e didatização nos cursos de formação (inicial e/ou continuada) de professores, ou por resistência a mudanças por parte dos professores devido aos diferentes posicionamentos teóricos existentes a respeito da noção de gêneros os quais também implicam em diferentes metodologias de ensino. Visto isso, torna-se importante para o professor planejar suas aulas e atividades consciente dos pressupostos teórico-metodológicos que ele está utilizando e dos objetivos que pretende alcançar com a atividade, para que o ensino de escrita pautado nos gêneros seja mais produtivo.

Assim, ressaltamos também que a sociedade em que vivemos nos exige, enquanto seres constituintes, um posicionamento crítico perante as questões que envolvem as relações entre os indivíduos. Dessa forma, cobra-se cada vez mais que as pessoas sejam capazes de argumentar a favor de seus objetivos. Nesse contexto, o trabalho com os gêneros do argumentar permite, por meio da análise e da reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos no discurso que compõe o texto, que o aluno não apenas produza seus próprios argumentos, mas também que interprete criticamente os dos outros.

Para tanto, se faz necessário um ensino pautado nos gêneros textuais de forma produtiva, que desenvolva as capacidades languageiras dos alunos. Dessa maneira, é importante que o trabalho com os gêneros se inicie a partir da elaboração de um modelo didático que considere as dimensões ensináveis do gênero e auxilie na definição dos aspectos que serão trabalhados em cada capacidade de linguagem¹. Logo, a observação dessas capacidades de linguagem, antes e durante o desenvolvimento da sequência didática, ajuda a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 45). Assim, neste estudo discutimos os pressupostos didáticos sobre os gêneros, apropriando-nos das noções de

¹ As capacidades de linguagem na perspectiva de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), tratam-se de um conjunto de conhecimentos de base social, cognitiva e linguística, acionados na produção ou recepção do gênero de texto. E são denominadas de *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva*.

capacidades de linguagem e de sequência didática, apresentadas por Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004).

Foi pensando na problemática do ensino de escrita em nossa sociedade, e nas ações do professor para planejar suas atividades, utilizando o gênero como instrumento didático que surgiram os seguintes questionamentos: Que capacidades de linguagem subjazem às sequências didáticas elaboradas pelos professores para o ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar? Que contribuições um curso de formação continuada sobre gêneros pode trazer para o planejamento de material didático e prática docente?

Na tentativa de responder a tais questionamentos é 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, visando a reflexão e a produção de instrumentos didáticos utilizados pelos docentes no planejamento de suas aulas. Desse modo, a presente pesquisa está vinculada à nossa dissertação de Mestrado intitulada “Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando práticas de ensino de escrita”, a qual está sendo desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande, desde o ano de 2016, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Alves, cujo objeto de estudo é a prática docente, envolvendo o ensino da produção escrita de gêneros de natureza argumentativa e a elaboração de um instrumento que faz parte do planejamento do professor de língua, a sequência didática.

Assim, objetivamos neste trabalho apresentar resultados da produção de sequências didáticas elaboradas pelos professores do Ensino Médio com foco nos gêneros textuais escritos da ordem do argumentar, a partir de um curso de formação continuada².

Considerando o objetivo geral do presente trabalho, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Descrever sequências didáticas produzidas no curso de formação continuada pelos docentes com base nos gêneros da ordem do argumentar; 2) Analisar as sequências didáticas, atentando para as capacidades de linguagem que subjazem às atividades propostas nestas sequências; 3) Discutir os resultados obtidos no curso de formação continuada no que diz respeito ao planejamento e elaboração de materiais didáticos.

²O principal objetivo do curso foi subsidiar teórica e metodologicamente professores do Ensino Médio para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar.

Para atendermos aos objetivos da presente pesquisa que adota os princípios qualitativos de investigação de cunho colaborativo, tomamos como *corpus* para análise nesta pesquisa duas sequências didáticas pensadas e produzidas por dois professores que participaram do curso de formação continuada ofertado para os docentes de Língua Portuguesa de uma escola pública do município de Fagundes-PB, cujo foco é o ensino de escrita de gêneros da ordem do argumentar. Nesse sentido, observamos como tais sequências foram organizadas e que capacidades de linguagem recebem maior atenção nas atividades elaboradas pelos docentes.

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) e sobre dois outros conceitos da literatura sociodiscursiva: *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*, conjunto de atividades escolares, sistematicamente organizadas em torno de um dado gênero (DOLZ, NOVERRAZ e SHNEUWVLY, 2004). Além dos eixos teóricos apresentados, é relevante para esta pesquisa as contribuições teóricas dos estudos bakhtinianos que consideram os gêneros como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1997, p.280) e as práticas de ensino-aprendizagem de produção escrita dos gêneros argumentativos, como tratam os estudos de Souza (2003); Guimarães; Kersch (2014); Ribeiro (2009); Rosenblat (2000); Oliveira (2010).

Através desse estudo, acreditamos ser 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 neste trabalho podem contribuir não só para a análise de sequências didáticas elaboradas por professores, como também para uma reflexão sobre o trabalho docente, sobre o fazer, pensar e o agir do professor, a partir de atividades elaboradas 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 três capítulos. No primeiro capítulo “Abordagem teórica dos gêneros” apresentamos um panorama geral referente à

perspectiva teórica e metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo sobre os gêneros textuais.

Abordamos as dimensões ensináveis do gênero com o estudo das capacidades de linguagem e o trabalho com a escrita mediante a produção e aplicação do instrumento didático proposto pelo ISD para o trabalho com os gêneros textuais, a sequência didática, e, finalizando o capítulo, apresentamos o ensino-aprendizagem da tipologia argumentativa, através das práticas de escrita dos gêneros dessa mesma esfera.

No segundo 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. No terceiro e último capítulo denominado “O trabalho com as capacidades de linguagem em sequências didáticas de gêneros da esfera do argumentar e as contribuições do curso de formação continuada” apresentamos a leitura dos dados, isto é, a nossa interpretação sobre as sequências didáticas produzidas pelos docentes colaboradores da pesquisa a partir do curso de formação continuada, bem como identificamos os reflexos das orientações do curso, ofertado no decorrer da pesquisa, nos planejamentos didáticos elaborados pelos professores.

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

CAPÍTULO I- ABORDAGENS TEÓRICAS

1.1. A concepção teórica do ISD sobre gêneros

A noção de gêneros tem ganhado grande força no contexto brasileiro desde a década de 1990, principalmente após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais– PCN (BRASIL, 1998) que evidenciam a importância do texto no ensino de Língua Portuguesa, sendo este considerado como uma unidade que se amplia na concepção dos gêneros. Estes, por sua vez, se apresentam como uma ferramenta de grande potencial tanto para análise do funcionamento da linguagem quanto para o seu ensino a partir de um olhar relacional entre língua e atividade humana. Com isso os gêneros textuais entraram nas escolas como objeto privilegiado de ensino nas aulas de língua (MIRANDA, 2015).

Neste âmbito, o Interacionismo Sociodiscursivo justifica a relevância da noção de gênero textual para o ensino de línguas, por ser considerado mecanismo de socialização e de inserção nas práticas de atividades comunicativas humanas e por se atribuir a este o funcionamento real da língua. 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.

Diante disso, a noção de gêneros textuais apresenta distinções, de acordo com a época, a vertente linguística ou o teórico que a aborda. De acordo com Bronckart (1999, apud BUENO, 2011), isso ocorre devido à diversidade de critérios que se consideram quando se trata de definir os gêneros e também ao fato de que os gêneros 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, apud BUENO, 2011, p. 26).

Com efeito, para introduzir a noção de gêneros nas aulas de língua, torna-se necessária uma escolha consciente, por parte do docente, sobre a noção de gênero a qual pretende adotar para embasar seu trabalho em sala de aula. Isso porque não se trata apenas de uma escolha terminológica, havendo autores que utilizam o termo gêneros *do discurso* como Bakhtin ou *gênero de discurso* conforme nomeia Adam, respectivamente, para designar os gêneros, e outros que utilizam o termo *gêneros*

de texto, como Bronckart. Contudo, trata-se de uma escolha teórica e metodológica, pois a teoria dos gêneros do discurso centra-se no estudo das situações de produção do enunciado e de aspectos sócio-históricos dos textos, e a teoria dos gêneros de texto centra-se na descrição da materialidade textual (ROJO, 2005).

Considerando essas visões teóricas, nos apropriamos da perspectiva de gênero de texto proposta pelo ISD que tem como precursor Bronckart, tendo em vista que umas das contribuições de tal perspectiva teórica é a preocupação com a didatização dos gêneros. Pois, segundo Pérez (2014), o 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 em contexto de ensino, foi “esta preocupação que fez emergir o projeto do ISD” (BRONCKART, 2006 apud PÉREZ, 2014, p.31).

Outras contribuições dessa teoria dizem respeito aos instrumentos propostos pelo o 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, contribuição de outros pesquisadores como Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz.

O quadro teórico do ISD (Interacionismo Sociodiscursivo), apresentado por Bronckart (1999), explica que, por serem os humanos pertencentes a grupos diferentes, separados geograficamente e por possuírem relações diversas com o mundo, cada língua tem sua própria semântica. Desse modo, é através dessa semântica própria que cada língua possui que os mundos (físico e sociosubjetivo) 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 se organizam 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 são unidades comunicativas, sócio-historicamente elaboradas com recursos de uma língua natural e dependentes das situações interativas de atividades de linguagem.

Partindo de postulados vygotskyanos e bakhtinianos, os pesquisadores da chamada “Escola de Genebra” concebem o gênero como um **mega-instrumento**, que se realiza empiricamente nos textos. “Há, visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (fala/ escreve), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

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

1.1.1. As dimensões ensináveis do gênero

Os teóricos do ISD consideram o gênero textual um instrumento/ferramenta para a interação social por meio da linguagem, uma vez que os indivíduos necessitam se apropriar dele para o seu agir. Dessa forma, o conhecimento de um gênero aparece como co-constitutivo do conhecimento da situação de comunicação. Nesse sentido, essa vertente didática acredita que o gênero textual é também a principal ferramenta para o ensino das línguas e que o trabalho com os gêneros textuais permite integrar não só os conteúdos textuais e linguísticos, como também o contexto social dos alunos, pois fora da escola eles também produzem vários gêneros todos os dias, mesmo sem possuírem os conhecimentos técnicos, fornecidos pela instituição escolar.

Partindo dessa noção, Dolz e Schneuwly (2004), situando-se na perspectiva bakhtiniana, consideram que todo gênero se define por três dimensões essenciais: os **conteúdos** que se tornam dizíveis por meio dele; a **estrutura comunicativa** singular dos textos pertencentes ao gênero e as **configurações específicas das unidades linguísticas**: marcas da posição enunciativa do enunciador, sequências textuais e tipos

de discurso que formam sua estrutura, marcas linguísticas do plano do texto, etc. Essas dimensões devem ser consideradas na produção de um gênero, visto que todo discurso possui como característica fundamental: o endereçamento a um destinatário. Dessa forma, aquele a quem me dirijo é que vai determinar o conteúdo, a forma e o estilo do que vou enunciar.

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

a) Capacidades de ação: capacidade responsável pela representação do contexto de produção textual: Quem escreve? Para quem escreve? Com qual propósito? Onde o texto é publicado?,etc.

b) Capacidades discursivas: capacidade relacionada à infraestrutura geral do texto: tipologia textual, plano textual global, etc.

c) Capacidades linguístico-discursivas: capacidade responsável pelos mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos e pelos *aspectos transversais da escrita* (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993).

O desenvolvimento dessas capacidades de linguagem constitui-se como um mecanismo de reprodução, pois conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e os membros da sociedade que os dominam possuem a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar dele. E por meio desse conhecimento é possível fazer o levantamento das unidades ensináveis do gênero e a partir de então elaborar a sequência didática.

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 do estudo 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. A Sequência didática como proposta metodológica para o ensino da escrita de gêneros textuais.

É sabido que a base de um aprendizado efetivo da Língua Portuguesa se dá através dos textos, que são organizados através dos gêneros, sendo este o condutor de todos os conteúdos referentes à língua materna trabalhados em sala de aula. Desse modo, 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 da educação e da Linguística Aplicada, como Shneuwly, Dolz e Noverraz (2004); Marcuschi (2008); Rojo (2005); Dionisio, Machado e Bezerra (2002), passaram a se preocupar e a 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 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 *didatização* dos mais diversos gêneros de texto, o que implica dizer que ao entrar na escola um gênero textual além de ser um instrumento de comunicação passa a exercer outra função que é a de objeto de aprendizagem, conforme explica Schneuwly (2004), o gênero “não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo, somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender.”(SCHNEUWLY, 2004, p.180). Assim, transpor um gênero textual para a esfera escolar, implica em alterar, mesmo que, parcialmente, a função social desse gênero.

Na proposta do ISD 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, sendo a 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).

Essa noção de SD introduzida por Dolz, Noverraz e Schneuwly em (2004)³ teve um impacto positivo no que diz respeito à didática dos gêneros de texto e nos trabalhos em Linguística Aplicada no país. No texto os autores sugerem uma fundamentação teórica e metodológica para a aplicação da teoria dos gêneros para ensino de língua (SILVA, 2012).

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) elaboraram a proposta de didatização dos gêneros através da elaboração 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 os teóricos (2004), as SD 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, organiza-se sistematicamente um conjunto de atividades escolares que têm como propósito 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 linguageira. E a segunda visada é de domínio técnico de subconjuntos de processos de estruturação dos textos.

Nesse sentido, o autor ainda pontua como devem ser organizadas as SD. Partindo da escolha do gênero a ensinar, deve considerar sua utilidade/finalidade prática e a

³ O conceito foi introduzido através de um texto publicado como parte introdutória de uma coleção de livros didáticos, em 2001, na França, esse mesmo texto foi traduzido e editado no Brasil em 2004.

possibilidade de fazê-lo funcionar na situação de sala de aula. Em seguida, deve construir um corpus de exemplares de textos pertencentes ao gênero a ser estudado que sejam adaptados às capacidades presumidas dos alunos e por fim a elaboração de 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 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*- permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. Essa etapa tem por objetivo fazer um diagnóstico, observando a partir da produção dos alunos aquilo que eles já dominam sobre o gênero solicitado e as dificuldades apresentadas. É partindo desse diagnóstico que o professor irá elaborar atividades que serão desenvolvidas nos módulos, na intenção de superar as lacunas deixadas na produção inicial.

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

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

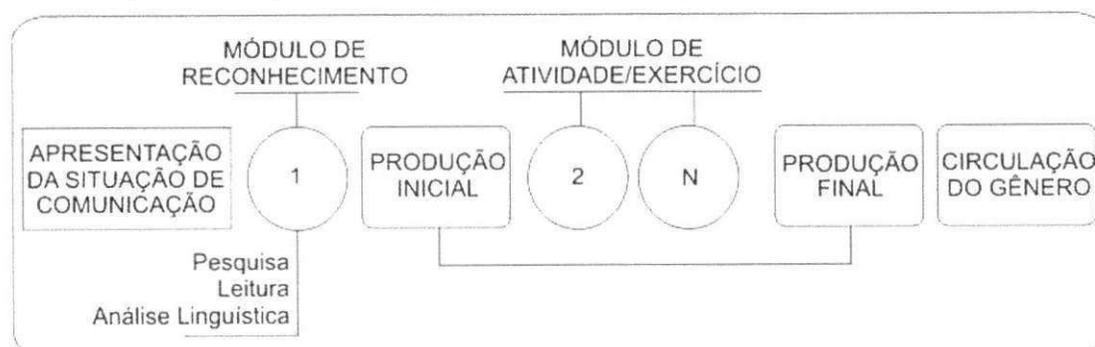


alunos, facilitando o processo de ensino-aprendizagem da língua/linguagem através do domínio de gêneros textuais escritos ou orais.

No entanto, alguns autores como Bronckart (2015) e Costa-Hubes e Simioni (2014), fazem ressalvas quanto a essa proposta de trabalho, visto que por possuírem 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 sob estudo. Isso levou pesquisadores a desenvolverem estudos que se centram globalmente na análise do trabalho didático real. (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.

Assim, as autoras propõem um modelo de sequência didática adaptado a 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-Hübes (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 ao gênero e a sua funcionalidade. E conforme expõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) 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 ao modelo de SD, proposto pelos teóricos do ISD, 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 os autores “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 na 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 as 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 as 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 que deve ser abordada a partir de uma visão crítica da problemática da diversidade textual; **ii)** a formação de professores 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, dentre elas as pesquisas centradas na formação docente (inicial e continuada), demonstra 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 as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos seus alunos.

É nesse contexto que visa à formação de professores que saibam selecionar, elaborar, planejar e utilizar os instrumentos didáticos para o trabalho a partir dos gêneros da ordem do argumentar que nossa pesquisa se insere.

1.3 O ensino dos gêneros da ordem do argumentar

A argumentação é fundamental para o desenvolvimento crítico social do cidadão, visto que nela está o poder de expressar o ponto de vista, convencer e persuadir o interlocutor. Esta é uma tipologia textual que possui uma função social 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 os PCN, 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.

Acerca do ensino, veremos o que dizem os documentos oficiais a respeito da argumentação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (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 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.

Os documentos oficiais também direcionam 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.” (PCN, 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 facilitem 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, permite o desenvolvimento sociodiscursivo e promove 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 àquilo que se está defendendo. Partindo desse pressuposto, infere-se que um texto argumentativo defende uma ideia e a defesa dessa ideia é construída a partir de argumentos, que tentam justificar o posicionamento do autor. Conforme Oliveira (2010 p. 152) “na construção da argumentação, [se] lança mão de estratégias, que o professor precisa apresentar a seus alunos para que eles produzam textos argumentativos com mais consciência”.

Isto posto, para que o aluno desenvolva as habilidades argumentativas de forma proficiente e saiba utilizar seus argumentos de forma consciente é essencial permitir que ele entre em contato com variados textos da ordem do argumentar. Dessa forma, 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.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta e discute o percurso metodológico da pesquisa, contemplando a natureza desta, a descrição do *corpus* e geração dos dados bem como os instrumentos para coleta de dados, o *lócus* e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Também descreve cenas do curso de formação continuada, ministrado pela pesquisadora para os participantes da pesquisa, e apresenta as categorias de análise.

2.1. Natureza da pesquisa

O estudo aqui delineado está pautado no âmbito da Linguística Aplicada (doravante LA) tendo em vista que dentre as várias áreas de atuação do linguista 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.

Assim, o professor precisa desenvolver uma conscientização política com relação aos problemas inerentes ao ensino da linguagem e sua vinculação com o contexto social em que os alunos estão inseridos, buscando formas de melhorar as condições de aprendizagem, produzindo didáticas e materiais para contextos específicos que atendam às necessidades de seus alunos.

Atentando para os objetivos propostos nesta pesquisa, interessa-nos abordar a 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 da LA, na discussão e encaminhamentos de melhorias para ensino de línguas.

Visto isso, nosso foco nesta pesquisa será o planejamento do professor com vistas ao ensino de escrita dos gêneros de natureza argumentativa. O presente estudo filia-se ao paradigma qualitativo da investigação com base interpretativista. Nesse tipo

de pesquisa, o sujeito pesquisador não consegue contemplar a neutralidade visto que estando envolvido com o meio pesquisado sofre influência do mesmo, sendo os fatos sociais indissociáveis da figura do pesquisador. Em consonância com esta afirmação Santana e Sobrinho (2007) afirmam que nesse tipo de pesquisa interpretativista

O pesquisador e o fenômeno em estudo são interativos, ou seja, da mesma forma que a visão particular de um determinado pesquisador afeta a descrição de um fenômeno, o fenômeno em si afeta o pesquisador de maneira que a análise do mesmo sofre algumas modificações por causa dessa influência. (SANTANA E SOBRINHO 2007, p.3).

A pesquisa aqui apresentada se caracteriza também 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 sobre este aspecto é importante salientar que a pesquisa etnográfica deve-se ao fato de o estudo estar voltado para a investigação do que ocorre em sala de aula, com vistas para o trabalho do professor no que diz respeito ao planejamento e produção de materiais didáticos de ensino-aprendizagem dos gêneros da ordem do argumentar. A pesquisa etnográfica é um dos tipos de pesquisa que aparece associada 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.

Para Ghedin e Franco (2008, p. 203) “o trabalho de pesquisa orientado por uma prática centrada na etnografia busca descrever, compreender e interpretar os fenômenos educativos presentes no contexto escolar”. Contudo, o uso da etnografia em educação não se restringe ao espaço da sala de aula, envolve um contexto sócio-cultural mais amplo no processo de ensino-aprendizagem.

Com essa compreensão, desenvolvemos uma pesquisa do tipo colaborativa, visto que nosso interesse de investigação não se baseou apenas na descrição e compreensão das práticas docentes. Nosso objetivo consistiu também em colaborar de algum modo com os participantes da pesquisa, mediante um trabalho de natureza interventiva. Assim, a pesquisadora, em interação com os sujeitos pesquisados produziram atividades de produção e reflexão sobre o ensino da produção escrita de gêneros a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais. De acordo com Desgagné (1998) a pesquisa colaborativa “se articula em volta de projetos onde o interesse de investigação se baseia na compreensão que os práticos, em

interação com o pesquisador, constroem a partir da exploração, em contexto real, de um aspecto que se refere a suas práticas profissionais” (DESGAGNÉ, 1998, p. 2).

Esse tipo de pesquisa é uma escolha metodológica que propicia, no contexto escolar, um espaço para reflexão e análise das práticas discursivas em sala de aula e suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem e os objetivos traçados pelos professores/agentes do trabalho pedagógico, encontrando-se aí os descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado (MAGALHÃES, 2002). Dessa forma, a interação entre pesquisador-professor pode contribuir para minimizar esses descompassos mediante negociações que se voltam à reconstrução da prática do professor na direção de uma maior compatibilidade entre o objetivo e a realização, tendo em vista um paradigma de ensino-aprendizagem que considera a construção compartilhada de conhecimentos.

Nesse contexto, buscamos contribuir no processo de reflexão e sugestão 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.

A investigação 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 também é auto-avaliativa, logo, as modificações são continuamente avaliadas, visto que o principal objetivo é melhorar a prática.

Portanto, o percurso teórico metodológico ora delineado nos possibilitou recorrer aos instrumentos mais adequados para gerar e selecionar os dados, com o intuito de atender aos nossos objetivos, visto que o foco da pesquisa foi a análise da prática docente, no que se refere a elaboração de um instrumento que faz parte do planejamento do professor de língua, a sequência didática.

2.2. Contexto para geração de dados: do lócus aos participantes da pesquisa

A presente pesquisa, foi realizada durante o ano letivo de 2016 e contou com a participação efetiva de 2 (dois) docentes, que serão identificados nesse estudo como **P1** e **P2**, sendo eles professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio. 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, logo, nos possibilitou uma maior abertura por parte da direção escolar para desenvolver a pesquisa, bem como a disponibilidade e receptividade dos professores de língua portuguesa da instituição de ensino, que facilitou o diálogo entre a pesquisadora e os colaboradores da pesquisa.

A escola em questão, que aqui não revelaremos o nome 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), funcionando nos turnos manhã, tarde e noite, com atuação nas modalidades: Ensino Fundamental II Regular, Ensino Médio Regular, Ensino Fundamental (EJA) e Ensino Médio (EJA) e o Projeto Alumbrar.

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 sócio-econômico 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), sendo estes: 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.

Sobre os sujeitos-colaboradores da presente investigação, é importante salientar que para a pesquisa de mestrado, que foi realizada durante o ano letivo de 2016, contamos

com a colaboração de 5 (cinco) sujeitos, sendo eles os professores de Língua Portuguesa que lecionam no Ensino Médio da referida escola.

Contudo, para fins de análise nesse estudo, que visa analisar os resultados obtidos no curso de formação continuada ofertado por nós, selecionamos apenas os dados dos professores que participaram efetivamente do curso e suas respectivas sequências didáticas. Assim, nessa etapa da pesquisa que consistiu na formação e produção das SD, contamos, mais especificamente, com a participação efetiva de 2 (dois) docentes da escola, que aqui chamaremos de **P1** e **P2**. Estes concluíram a maior parte das etapas que constituem a pesquisa⁴, tendo em vista que os demais docentes que participaram do estudo não concluíram e/ou não participaram de todas as etapas da investigação, constitutivas do curso de formação a exemplo da elaboração das sequências didáticas, 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.

Nesse sentido, é importante ressaltar que as colaborações desses professores no início da pesquisa nos permitiram traçar um perfil dos docentes e fazer uma etapa diagnóstica, em relação ao ensino de produção escrita dos gêneros argumentativos para, a partir disso, planejarmos a proposta do Curso de Formação Continuada “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas teórico-metodológicas para o ensino*”. Discorreremos mais detalhadamente sobre a nossa proposta de intervenção a partir do Curso de Formação na seção 2.4.

A escolha em se trabalhar com professores do ensino médio se deu por essa etapa de ensino focar principalmente no trabalho com a leitura e escrita de gêneros da ordem do argumentar, isso se deve a necessidade de que o aluno, concluinte desta etapa, tenha

⁴ A presente pesquisa faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado “Gêneros argumentativos e o agir docente: (re) configurando práticas de ensino de escrita”, desenvolvido no Mestrado em Língua e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, no ano de 2016, sob orientação da Profª. Drª. Maria de Fátima Alves. Tal projeto foi desenvolvido em três etapas:

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

2) *Etapa de intervenção ou formativa* - na qual realizamos o Curso de formação continuada sobre o ensino de 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 dos pesquisadores, após o curso de formação continuada e realizamos uma sessão reflexiva sobre o Curso de formação ofertado.

Este estudo contempla e discute os resultados obtidos a partir das etapas 2 e 3, que correspondem ao Curso de Formação ofertado pela pesquisadora aos docentes de Língua Portuguesa da referida escola e as sequências didáticas produzidas por eles com a nossa colaboração.

desenvolvido dentre tantas capacidades as que dizem respeito ao senso crítico e a argumentação, visto que não só se trata de uma exigência do ENEM, mas também são competências essenciais para que o indivíduo formado possa exercer seus direitos como cidadão e agir criticamente sobre as questões sociais. No entanto, o ensino da produção de gêneros argumentativos continua sendo uma preocupação para os professores de Língua Portuguesa e muitos recorrem a técnicas artificiais de organização de texto, que não levam o aluno a refletir e a desenvolver um posicionamento crítico sobre temas atuais.

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 e com o intuito de minimizar as dificuldades inerentes ao processo de didatização dos gêneros em sala de aula. Razão pela qual, ofertamos para os professores colaboradores da pesquisa um Curso de Formação Continuada com o objetivo de subsidiar teórica e metodologicamente esses docentes para a prática de ensino de escrita de gêneros na esfera do argumentar, bem como 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:

PROFESSORES	FORMAÇÃO DOCENTE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA	TURMAS E TURNOS EM QUE LECIONAM
P1	Graduação em Letras- Língua Português e Especialização	3 Anos	6° e 7°ano do ensino fundamental; 1ª série do ensino médio e EJA

			Turnos: manhã, tarde e noite
P2	Graduação em Letras-Língua Portuguesa	4 Anos	9º ano ensino fundamental e 2ª e 3ª série do ensino médio Turno: tarde

Quadro 1: Perfil dos professores participantes da pesquisa

Os dados presentes no quadro acima foram gerados a partir da entrevista semiestruturada (apêndice), na qual realizamos perguntas sobre o curso superior concluído pelos participantes, sobre os anos que atuavam como professor (a) na escola, e quais turmas lecionavam, entre outras. E como salientamos anteriormente, apenas **P1** e **P2** conseguiram concluir as etapas da pesquisa, que serão explanadas no tópico seguinte (2.3).

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. Assim, tendo em vista os objetivos propostos nesse estudo, nos apropriaremos dos dados gerados a partir das produções de sequências didáticas por **P1** e **P2**.

2.3. Procedimentos para geração dos dados

Na fase de geração de dados, a investigação organizou-se em três etapas, conforme já exposto. Contudo, o foco do presente estudo está nas etapas realizadas entre julho a outubro de 2016, sendo esta a *etapa de intervenção ou formativa*, na qual foram realizados os encontros do Curso de formação continuada sobre o ensino de escrita de gêneros textuais da esfera argumentativa e a *etapa conclusiva*, na qual os professores colaboradores em parceria com os pesquisadores construíram sequências didáticas com base nos gêneros da esfera argumentativa.

Após o curso de formação continuada também realizamos uma sessão reflexiva em que os professores colaboradores fizeram uma avaliação sobre o Curso de Formação ofertado.

Sendo assim, detalharemos os instrumentos e técnicas utilizadas nas duas etapas da pesquisa para a geração dos dados, visando situar o encadeamento das ações desenvolvidas. Foram utilizados nestas etapas 2 (dois) instrumentos e técnicas de coleta de dados, os quais apresentaremos nos subtópicos seguintes, as anotações de campo e a sessão reflexiva.

Além disso, um outro instrumento utilizado na primeira etapa da pesquisa e que foi de suma importância para a construção do curso de formação, foi a entrevista semi-estruturada, visto que serviu como sondagem para compreendermos os conhecimentos prévios e as dificuldades dos docentes colaboradores em desenvolver um trabalho com os gêneros da esfera argumentativa. Nesse sentido, explicaremos a relevância de tal instrumento para o desenvolvimento da pesquisa no subtópico a seguir.

2.3.1. 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 escolha, em 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 e os entrevistados também não estão limitados a responder da mesma maneira. E conforme explica Moreira e Caleffe (2006, p.169) “o entrevistador é livre para deixar os entrevistados desenvolverem as questões da maneira que eles quiserem”, como também oferece a oportunidade para o entrevistador esclarecer qualquer tipo de resposta, quando achar necessário.

Para Flick (2002) é mais provável que os entrevistados se sintam mais à vontade para expressar seus pontos de vista em uma entrevista que possua um planejamento relativamente aberto, do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário. A flexibilidade das perguntas e respostas possibilita uma maior interação entre entrevistador e entrevistado, na medida em que favorece a exploração de crenças, ideologias, bem como de saberes e de certas representações.

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:

PROFESSORES	DATA E HORÁRIO DA ENTREVISTA	DURAÇÃO DA ENTREVISTA
P1	18/05/2016 -16h43min	09min49seg
P2	18/05/2016 -15h54min	09min53seg

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

A partir desse quadro podemos observar que todos os docentes responderam às perguntas da entrevista de modo satisfatório. Como um dos nossos objetivos com a entrevista era identificar quais as concepções de gênero que os professores possuem e como estes planejam e trabalham com os gêneros da esfera argumentativa, entendemos que o uso desse instrumento 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, bem como através da entrevista foi possível dar voz aos sujeitos envolvidos, nos permitindo observar como estes enxergam a sua prática enquanto docentes.

No que se refere ao período do curso de formação que aconteceu nos meses de Agosto a Setembro de 2016, foram feitas anotações de campo para registrar, opiniões, sugestões, discussões e algumas dúvidas apresentadas pelos docentes colaboradores ao longo do processo de formação. Estas anotações eram ora puramente *descritivas*, ora *analíticas*, sendo estas, fruto de opiniões, interpretações, experiências e reflexões pessoais da pesquisadora.

2.3.2. A sessão reflexiva

A necessidade de realizar a sessão reflexiva se deu quando refletimos sobre a forma de termos um feedback dos resultados obtidos através do curso de formação continuada, pois mesmo 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 de 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 está 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 **P1** e **P2**, visto que foram os únicos que conseguiram concluir o curso de formação e elaborar uma sequência didática para serem aplicadas em turmas do ensino médio nas quais lecionam. 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 nossa discussão nas ações reflexivas apontadas por Smyth (1992) de descrever, informar, confrontar e reconstruir para elaborar os questionamentos que fomentaram a discussão. 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, em que foi possível retomar e descrever algumas das ações ou tópicos abordados no curso que contribuiriam 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. Também retomamos alguns conceitos e perguntas da entrevista feita na primeira etapa da pesquisa e por fim refletimos sobre as possíveis (re) configurações da prática docente após a formação.

O uso dessa técnica foi fundamental para compreendermos a relevância da formação continuada no processo de (re) construção ou (re) configuração da identidade e do agir docente.

Assim, com as duas etapas de pesquisa já delineadas, foi possível construirmos o seguinte corpus de pesquisa a partir dos dados coletados: - duas entrevistas 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 2.4 uma breve caracterização da proposta de intervenção com o Curso de formação continuada.

2.4. 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” foi a 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 *locus* 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 encontro, 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 um quadro com os conteúdos gerais e atividades desenvolvidas em cada encontro do curso de formação continuada.

ACÇÕES DA FORMAÇÃO	TEMAS/CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADES REALIZADAS
Encontro com a direção da escola e com os	Divulgação do curso e planejamento de datas,	Reunião com a direção escolar e com os

professores colaboradores da pesquisa.	horário e local.	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"> - Apresentação da proposta e dos objetivos do curso de formação continuada; - Aplicação de um questionário de sondagem com perguntas sobre a noção de gêneros e de sequência didática; - Discussão sobre a noção teórica sobre gêneros na perspectiva discursiva/dialógica; do ISD e dos estudos de Marcuschi.
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"> - Discussão sobre a problemática do ensino de produção escrita a partir dos gêneros textuais; - Debate sobre a distinção entre gênero e tipologia textual e sobre a proposta de produção textual do ENEM.
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"> - Apresentação do modelo teórico- metodológico de Sequência Didática, proposto pelo grupo de Genebra, bem como das adaptações feitas por teóricos brasileiros; - Proposta de elaboração de Sequências Didáticas para serem produzidas e aplicadas pelos professores colaboradores em suas turmas de ensino médio.
Encontro de formação 4-06/09/2016	Gêneros textuais da esfera argumentativa e as capacidades de linguagem	- Discussão sobre as dimensões ensináveis do gênero textual e das capacidades de linguagem;

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

Quadro 3: Os encontros da formação continuada

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 de Língua Portuguesa que lecionavam no Ensino Médio na Instituição de ensino lócus da pesquisa. 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 em esclarecer 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 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 à 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 primeiro tópico de análise.

2.5. Categorias de análise

Nossas categorias de análise estão fundamentadas nas contribuições do quadro teórico do ISD para análise do trabalho com os gêneros textuais, com o intuito de nos debruçarmos sobre o planejamento didático dos professores no ensino da produção escrita dos gêneros da esfera argumentativa. Nesse contexto, os dados foram selecionados a partir dos seguintes critérios: o trabalho com as capacidades de linguagem dos gêneros textuais e as contribuições do curso de formação continuada no

aprimoramento do planejamento didático dos docentes, definindo-se assim as categorias de análise:

- Descrição e análise das sequências didáticas com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera do argumentar.
- Reflexos do curso de formação no planejamento docente.

2.5.1. Descrição e análise das sequências didáticas com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera 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.

Assim, tomamos como referência para a construção dessa categoria as sequências didáticas elaboradas pelos docentes colaboradores da pesquisa, para serem aplicadas em turmas do ensino médio, em contexto de formação.

2.5.2. Reflexos do curso de formação no planejamento docente.

Tendo em vista a relevância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente, nesta seção da análise, atentaremos para os aspectos abordados no curso de formação continuada que influenciaram as ações dos docentes na construção do planejamento. Assim, nos reportaremos 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 os gêneros textuais da esfera argumentativa.

CAPÍTULO III

O trabalho com as capacidades de linguagem em sequências didáticas de gêneros da esfera do argumentar e as contribuições do curso de formação continuada

Este capítulo é dedicado à nossa leitura e compreensão dos dados, conforme as categorias previamente apresentadas no capítulo metodológico (Descrição e análise das sequências didáticas com foco nas práticas de ensino de escrita dos gêneros na esfera do argumentar e Reflexos do curso de formação no planejamento docente). 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) Descrever sequências didáticas produzidas no curso de formação continuada pelos docentes com base nos gêneros da ordem do argumentar; 2) Analisar as sequências didáticas, atentando para as capacidades de linguagem que subjazem às atividades propostas nestas sequências; 3) Discutir os resultados obtidos no curso de formação continuada no que diz respeito ao planejamento e elaboração de materiais didáticos. Para tanto, definimos as duas categorias de análise, que se encontram divididas em duas seções.

3.1. Descrição e análise das sequências didáticas com foco nas capacidades de linguagem no ensino de escrita dos gêneros na esfera 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, tal ferramenta didática proposta pelo ISD, 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 a falta de tempo para planejarem e executarem uma sequência didática, tendo em vista o grande número de turmas e o extenso conteúdo do qual 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. O quadro abaixo demonstra, de modo geral, como essas sequências se organizam:

COLABORADORES	TURMA/ GÊNERO TEXTUAL	OBJETIVOS	ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS
P1	2º ano (Ensino Médio)- Artigo de opinião	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer as características inerentes ao gênero “artigo de opinião”: estrutura, suporte e linguagem; - Desenvolver a habilidade de argumentar dos discentes; - Analisar os recursos linguísticos que contribuem para a organização da argumentação no “artigo de opinião”; - Produzir um texto pertencente ao gênero “artigo de opinião”. 	<p>Módulos de atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Módulo 1: Apresentação da situação inicial – atividades de reconhecimento do gênero textual; - Módulo 2: Produção inicial- Proposta de produção textual de um artigo de opinião para ser publicado no grupo do Facebook da escola; - Módulo 3: Reconhecimento do contexto de produção e circulação do gênero- Atividade de leitura do gênero textual artigo de opinião; - Módulo 4: Infraestrutura geral do artigo de opinião- abordagem dos aspectos estruturais característicos do gênero; - Módulo 5: Argumentação e tipos de argumento- explicação dos tipos de argumentos, através da exposição de slides; - Módulo 6: Atividade para o desenvolvimento da argumentação;

			<p>- Módulo 7: Os operadores argumentativos- estudo dos principais operadores argumentativos, seguido de atividades;</p> <p>- Módulo 8: A produção final – proposta de produção de um artigo de opinião para ser publicado no jornal online da cidade de Fagundes;</p> <p>- Módulo 9: A reescrita do texto-proposta de auto-avaliação, através de uma lista de controle, com mediação do professor.</p>
P2	2º ano (Ensino Médio) - Editorial/ Carta ao leitor	Não especificados	<p>- Situação inicial: atividades de leitura e reconhecimento do gênero e do suporte jornal;</p> <p>- Produção inicial: Proposta de produção textual de um editorial para ser publicado no jornal da cidade de Fagundes;</p> <p>- Módulo 1: Temática: Os perigos da festa junina- atividades de leitura sobre a temática para reconhecimento de aspectos como: o público alvo, objetivo do texto, contexto de produção;</p> <p>- Módulo 2: Apresentar exemplos de introdução em editoriais e atividade de reescrita da introdução dos textos dos alunos;</p> <p>- Módulo 3: Apresentar diferentes formas de desenvolver o editorial a partir exemplos; atividade de reescrita dos textos</p>

			visando o aperfeiçoamento e formulação de argumentos e estratégias argumentativas e compreensão de aspectos do verbo próprios do Editorial; - Módulo 4: Apresentar tipos de conclusão do editorial a partir exemplos; proposta de Reescrita, visando o aperfeiçoamento e formulação da conclusão do texto.
--	--	--	--

Quadro 4: síntese das sequências didáticas

O quadro acima apresenta uma síntese das sequências didáticas⁵ 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 estão 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, bem como as capacidades de linguagem mobilizadas através do planejamento das atividades de leitura e escrita dos gêneros da esfera argumentativa.

Ao observarmos o quadro apresentado, percebemos algumas semelhanças e diferenças nas SD descritas, bem como reflexos do curso de formação continuada na elaboração dos módulos, como evidenciaremos a seguir. Os fatores de semelhança dizem respeito a série/ ano a qual se destinam os planejamentos, ambos para turmas de 2º ano do ensino médio, tal escolha pode ter sido feita de modo aleatório pelos docentes, entretanto, nos chamou a atenção, pois é geralmente nessa série em que os diversos gêneros da esfera do argumentar são mais explorados, visto que no 1º ano

⁵ As sequências didáticas analisadas nesse trabalho correspondem a 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 aplicação das mesmas.

costuma-se introduzir o trabalho com esses gêneros ainda de forma preliminar, já no 3º ano do ensino médio o foco tem sido, na maioria das vezes para o estudo do texto dissertativo argumentativo. Assim, justifica-se a opção em se desenvolver um trabalho mais efetivo com os gêneros da esfera do argumentar em turmas de 2º ano.

Outro fator, que identificamos de semelhança, corresponde a primeira parte das sequências ou ao primeiro módulo, que ambos professores, **P1** e **P2**, dedicam a atividades de leitura e reconhecimento dos gêneros, conforme destacamos a seguir:

Exemplo 1:

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 2:

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 1º

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 2 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.

Além desses aspectos semelhantes que já apontamos anteriormente, ainda observamos que **P1** e **P2** apresentam em suas sequências módulos com atividades que trabalham a argumentação e as estratégias argumentativas (**P1**- *Módulo 5 e 6*; **P2**- *Módulo 3*), tópicos que também foram abordados no curso de formação, mediante o qual orientamos a planejarem atividades para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos.

Em se tratando dos aspectos diferentes encontrados nas SD, evidenciamos a exposição dos objetivos, que como podemos verificar no quadro 6, apenas **P1** demonstra claramente os objetivos que pretende alcançar com a sequência didática, que consistem em reconhecer as características do gênero, desenvolver as habilidades argumentativas dos alunos, analisar recursos linguísticos que contribuem para a construção do gênero e por fim produzir o gênero. É por meio desses objetivos traçados que o docente poderá organizar os módulos e as atividades de modo que atendam aos mesmos. Sem ter esses objetivos claros, como verificamos em **P2** o planejamento das ações e atividades torna-se mais complexo e por vezes pode deixar o trabalho com o gênero textual confuso, como veremos mais detalhadamente nas subcategorias a seguir, destinadas a analisar as capacidades de linguagem nas sequências didáticas.

No entanto, mesmo **P2** não especificando de início seus objetivos, observamos no decorrer da SD (ver anexo), que o mesmo utiliza verbos no infinitivo para descrever as ações que serão realizadas em cada módulo, como podemos verificar no exemplo abaixo:

Exemplo 3:

P2- Módulo 1:

Temática: Os perigos da festa junina.

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

(Fragmentos extraídos da sequência didática do docente)

Esse contexto nos indica que o docente na tentativa de sintetizar as ações e atividades que serão realizadas no módulo acaba utilizando os verbos no infinitivo como uma forma de especificar os objetivos da atividade proposta. Contudo, não deixa evidente a finalidade da SD. Esta ausência de objetivos também traz implicações para o resultado final da sequência, visto que não há um parâmetro para ser seguido e avaliado no decorrer das atividades.

Por último, outro aspecto diferente que evidenciamos nas SD, corresponde à organização dos módulos, que na sequência de **P1**, estes são ordenados de acordo com a capacidade de linguagem a ser trabalhada e com o conteúdo que corresponda a essa capacidade, já na sequência de **P2**, os módulos são organizados a partir da estrutura do texto que se divide em: introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim, em cada módulo o docente aborda aspectos relativos às capacidades de linguagem de forma mais geral.

No que diz respeito às capacidades de linguagem: *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva*, analisamos nas subcategorias a seguir a forma como as sequências didáticas dos docentes abrangem tais capacidades e se estão sendo exploradas de forma suficiente para a produção do gênero textual.

3.1.1. 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.

Nessa perspectiva, verificamos que as duas sequências didáticas apresentam módulos de atividades destinadas a desenvolver a capacidade de ação. Observemos o

quadro a seguir com os módulos da sequência didática de **P1** que contemplam o trabalho com a capacidade de ação:

Professor	Gênero textual	Módulo- Atividade
P 1	Artigo de opinião	<p>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 Michelon. [...]</p> <p>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.</p> <p>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. [...]</p>

Quadro 5: Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação da SD de **P1**

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 4:

P1- Módulo 1-

Após a leitura (do texto “A tecnologia e as relações humanas”, de Nilva Michelon) serão feitos os seguintes questionamentos:

- 1- O texto aborda uma questão polêmica? Se sim, qual?
- 2- De que maneira a autora aborda o tema fazendo uma descrição, narração, exposição, argumentação, injunção...?

- 3- Em quais gêneros textuais podemos encontrar a tipologia que você identificou no texto lido?
- 4- Por que esse texto pode ser considerado um artigo de opinião?
- 5- Qual é a opinião expressa pela autora sobre a interferência das novas tecnologias nas relações humanas?
- 6- Que argumentos a autora utiliza para justificar o seu posicionamento?
- 7- Quem geralmente escreve artigos de opinião?
- 8- Qual o propósito de um artigo de opinião?
- 9- Qual é o público alvo desse gênero?
- 10- Onde esse gênero é geralmente publicado?
- 11- Em quais suportes podemos encontrá-lo?

(Atividade extraída do módulo 1 da sequência didática de PI)

As questões do **exemplo 4** (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.

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

Além desse primeiro contato com o gênero e com sua função comunicativa, através da atividade de leitura no primeiro módulo e da proposta de produção inicial do gênero, o colaborador **P1** ainda organizou 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 5:

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).

A seguir passemos a analisar as atividades desenvolvidas para o trabalho com a capacidade de ação na sequência didática de **P2**, expostas no quadro abaixo:

Professor	Gênero textual	Módulo- Atividade
P 2	Editorial (Carta ao leitor)	<p>Situação inicial: 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"> - 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; [...] <p>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</p>

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

Quadro 6: Atividades para o desenvolvimento da capacidade de ação da SD de P2

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.

Neste direcionamento que ora é feito para o docente, ora para os alunos, evidenciado nas sequências didáticas de **P1** e **P2**, no que se refere às propostas de produção inicial, encontramos nas duas SD uma orientação totalmente voltada para o aluno, já em outras atividades de ambas as sequências encontramos orientações voltadas ao docente para o encaminhamento das atividades. Isto nos sinaliza para uma incompreensão no processo de organização das sequências que se constituem como um planejamento do professor para orientar o trabalho com determinado gênero textual.

Após a atividade de leitura e reconhecimento do gênero editorial, 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.

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.

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

Professor	Gênero textual	Módulo- Atividade
P 1	Artigo de opinião	<p>MÓDULO 4 – Infraestrutura geral do artigo de opinião 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>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.</p> <p>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.</p>

Quadro 7: Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva da SD de P1

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.

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

A seguir analisemos os módulos de atividades apresentados por **P2** para desenvolver a capacidade discursiva.

Professor	Gênero textual	Módulo- Atividade
P 2	Editorial (Carta ao leitor)	<p>Módulo 2: [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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; <p>Módulo 3: [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Módulo 4: [...]</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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.

Quadro 8: Atividades para o desenvolvimento da capacidade discursiva da SD de **P2**

Conforme verificamos na SD de **P2**, os módulo 2, 3, e 4 agregam as capacidades discursiva, 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. 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 nas sequências didáticas, capacidade linguístico-discursiva, assim como as outras capacidades, também foi encontrada em módulos desenvolvidos pelos docentes, como podemos observar na subcategoria que se segue.

3.1.3. 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, foram evidenciadas nas duas sequências didáticas módulos de atividades que envolvem a capacidade linguístico-discursiva, sobretudo, no que se refere aos mecanismos de textualização. O quadro a seguir nos mostra os módulos de atividades desenvolvidos na SD de **P1** para se trabalhar com a capacidade linguístico-discursiva:

Professor	Gênero textual	Módulo- Atividade
P 1	Artigo de opinião	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.

Quadro 9: Atividades para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva da SD de P1

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)⁶ 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 tópico anterior (3.1.2), 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

⁶ 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.

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 8*). 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 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 8), 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.

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 7- 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.

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 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.

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.

3.2. Reflexos do curso de formação no planejamento docente

O curso de formação continuada denominado “*Gêneros textuais na esfera do argumentar: propostas metodológicas para o ensino*”, 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.

3.2.1. 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 escola⁷, 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 6:

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. /.../

⁷ 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.

P2- /.../ vamos dizer que de certa forma lá ((*Universidade*)) eu comecei um 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** “*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 7:

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. (*Fragments 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.

3.2.2. 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 8:

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 adequa 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 constitui 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 9:

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 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 à 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).

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, para

auxiliar os docentes em formação na construção de seu próprio planejamento- sequência didática.

A partir desse contexto aqui delineado, lançamos duas perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e foram respondidas neste trabalho. Em relação à primeira pergunta “Que capacidades de linguagem subjazem às sequências didáticas elaboradas pelos professores para o ensino de escrita dos gêneros da ordem do argumentar?”. 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, 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.

Também foi possível constatar que o trabalho com os gêneros a partir das capacidades de linguagem configurou-se como influência do curso de formação continuada no planejamento dos professores. Esta constatação responde a nossa segunda pergunta de pesquisa “Que contribuições um curso de formação continuada sobre gêneros pode trazer para o planejamento de material didático e prática docente?”. Os dados nos revelaram que o Curso de Formação Continuada trouxe contribuições 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.

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: Papyrus, 1995, p. 27-47.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- _____. 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 sequências didáticas de gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.
- DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de colaboração** . Les Jounées du CIRADE. Centre Interdisciplinaire de Recherche sur l'Apprentissage et le Développement em 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.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.
- GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B.(Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2008.

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

GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. Introdução. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, 2009.

LEURQUIN, Eulália; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, Florencia (ORGS.). **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2015.

LIBERALI, F.C.; MAGALHÃES, M. C. C; ROMERO, T. R. S. **Autobiografia, diário e sessão reflexiva**: atividades na formação crítico-reflexiva dos professores. In: BARBARA, L; RAMOS, R. C. G. (ed.) Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mercado das Letras/ Cultura Inglesa, 2003.

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.

MAGALHÃES, M.C.C. **O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa**. In: Gimenez, Telma. Trajetórias na formação de professores de línguas. Londrina: Ed. UEL, 2002.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROJO, Roxane. 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.

_____, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.:

SANTANA, Élcio Eduardo de Paula; SOBRINHO Zaki Akel. O Interpretativismo, Seus Pressupostos e Sua Aplicação Recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor. Recife/PE. In.: **I encontro de ensino e pesquisa em administração e contabilidade**, 2007.

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. Último acesso em: 10/08/2016.

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

SMYTH, J. **Teachers' work and the politics of reflection**. American Educational Research Journal, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

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 às 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- 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 D- 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”⁸, 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.

⁸Fonte: <http://www.etc.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.